

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

Ana Rita da Silva

**CRIATIVIDADE E PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma análise histórico-cultural**

GOIÂNIA-GO
2018

ANA RITA DA SILVA

**CRIATIVIDADE E PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma análise histórico-cultural**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação – Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, sob orientação da Prof^a Dra. Beatriz Aparecida Zanatta.

GOIÂNIA-GO
2018

S586c Silva, Ana Rita da

Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental [recurso eletrônico] : uma análise histórico-cultural / Ana Rita da Silva.-- 2018.

216 f.: il.

Texto em português com resumo em inglês

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018.

Inclui referências, f. 204 - 212

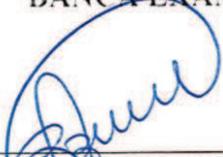
1. Professores - Formação. 2. Criatividade - Educação.
3. Educação - Arte. 4. Ensino fundamental. 5. Educação - teoria histórico-cultural. I. Zanatta, Beatriz Aparecida. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.015.3:159.954(043)

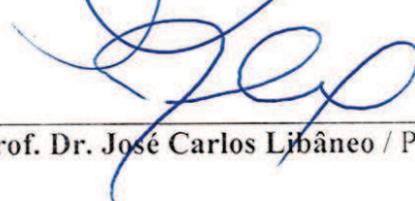
**CRIATIVIDADE E PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 14 de setembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás



Prof. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás



Prof. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG



Prof. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes / USP

Prof. Dr. Made Júnior Miranda / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dra. Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral / UFG (Suplente)

Dedicatória

À grande força impulsionadora da criação, maior de todos os criadores, cujo poder inexplicável movimenta a vida.

À minha família, meu sustentáculo, que no silêncio humilde de sua onipresença, caminhou comigo mesmo sem que eu soubesse.

À minha pequena Ana Luísa, luz, repouso e alegria nos meus dias mais extenuantes.

Ao meu companheiro, que, sem intenção, ensinou-me a desconfiar das versões enrijecidas da realidade.

Aos meus amigos, sem nomear, pois nem sempre se pode nomeá-los ou encontrá-los onde os esperamos, mas eles manifestam-se naqueles que, por um grandioso ou pequeno motivo, nos ensinam alguma coisa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus mestres José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, por terem me ensinado a busca incansável pelo conhecimento e a acreditar que esse é o bem mais precioso da humanidade, por ser construído mediante a capacidade mais bela, pertencente unicamente ao gênero humano, que é a capacidade de imaginar e criar.

Mais do que isso, eles me ensinaram, persistentemente, que esse bem deve ser apropriado pelas novas gerações, segundo as suas singularidades, pois somente assim elas serão capazes de romper com os processos de desumanização que obstam o seu desenvolvimento criador ou o subjugam aos interesses das classes dominantes.

À minha orientadora, Beatriz Aparecida Zanatta, por instigar meu entendimento para novas construções acerca da realidade e que, por amar a arte e a educação, intensificou o meu desejo de mergulhar nesses dois campos que, entre desafios e contradições, atuam no desenvolvimento criador dos estudantes.

Quero, portanto, sonhar com os meus mestres, mas um sonho atento, vigilante, incansável, que é a imaginação criadora.

Caminhando, saberá. Andando o indivíduo configura o seu caminho. Cria formas, dentro de si e ao redor de si. E assim como na arte o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver.

Fayga Ostrower

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, objetiva o estudo do desenvolvimento da criatividade e dos processos de criação na escola, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural formulada por Lev Semionovich Vigotski e seus colaboradores. Esse referencial teórico, ao conduzir à compreensão da imaginação criadora como um processo que abrange o desenvolvimento sistêmico das funções psicológicas superiores, mediante a interação intersubjetiva, destaca o papel da escola em proporcionar a ampliação das experiências cognitivo-afetivas da criança para a formação dessa capacidade. Com esse entendimento, o problema central que se buscou esclarecer foi: quais as implicações do trabalho educativo escolar no desenvolvimento da imaginação criadora dos estudantes, tendo como base as concepções de criatividade de gestores e professores e a forma como realizam a mediação pedagógica na escola e nas aulas de Arte? Essa problemática aponta como objetivo principal entender e analisar como as concepções de criatividade de gestores e professores e a forma como realizam a mediação pedagógica na escola e nas aulas de Arte implicam no desenvolvimento da imaginação criadora dos estudantes. E, como objetivos específicos, historiar e contextualizar o conceito criatividade e suas implicações dentro das tendências pedagógicas brasileiras; analisar a concepção de criatividade de professores e gestores; examinar a mediação pedagógica na escola e nas aulas de Arte; investigar a produção artística dos alunos, a partir da mediação pedagógica no contexto das aulas de arte; demonstrar as peculiaridades da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento da criatividade no contexto escolar. A investigação ocorre em duas etapas, envolvendo pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica abrange o período de 1975 a 2015, com foco em estudos sobre o tema da criatividade, especificamente, ligados à arte-educação. A pesquisa de campo envolve gestores, professores e estudantes da disciplina Arte do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública. A coleta de dados inclui questionários e entrevistas semiestruturadas, análise do Projeto Político Pedagógico e observação participativa das aulas de Arte. Os resultados obtidos na pesquisa revelam que, na maior parte da literatura consultada sobre a criatividade, prevalecem concepções psicológicas que não consideram as interconexões entre o social e o cultural no estudo da formação da personalidade; os gestores e professores nos contextos investigados tendem a ver a criatividade como um fenômeno cultural histórico, mas sem alcançar uma explicação de nível teórico que contribua para compreendê-la em seus liames psicológicos; a mediação pedagógica dos professores de Arte não prioriza ações voltadas à imaginação criadora, tais como a problematização, a atividade do pensamento, a reflexão, a fantasia. Assim, as limitações impostas à imaginação e à motivação subjetiva trazem prejuízos à atividade de criação dos alunos, gerando formas estereotipadas de expressão, que acabam se mantendo no nível reprodutor, sem avançar para configurações estéticas mais elaboradas e originais do ponto de vista da ampliação e transformação das experiências. Conclui-se, assim, que existe a necessidade de desenvolver estudos sobre o tema da criatividade no ensino da Arte numa perspectiva histórico-cultural, superando noções enrijecidas ou equivocadas sobre o conceito e buscando a sua compreensão como uma função psicológica a ser desenvolvida de maneira sistêmica por meio da educação.

Palavras-chave: Criatividade. Ensino de Arte. Ensino Fundamental. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

The present work, inscribed in the line of research of Theories of Education and Pedagogical Processes, aims to study the development of creativity and the processes of creation in school, based on the contributions of the Historical-Cultural Theory formulated by Lev Semionovich Vigotski and his collaborators. This theoretical reference, in leading to the understanding the creative imagination as a process that encompasses the systemic development of higher psychological functions through out intersubjective interaction, highlights the role of the school in providing the child's cognitive-affective experiences for the formation of this capacity. With this understanding, the central problem that was sought to clarify was: what are the implications of school educational work in the development of the creative imagination of students, based on the conceptions of creativity of managers and teachers, and the way they perform pedagogical mediation in school and in Art classes? This problematic points out to the main objective that is related to the understanding and analysis of how the conceptions of creativity of managers and teachers and the way they perform pedagogical mediation in school and in art classes imply the development of the students' creative imagination. And, as specific objectives, it will historicize and contextualize the concept of creativity and its implications within the Brazilian pedagogical tendencies; analyze the conception of creativity of teachers and managers; examine pedagogical mediation in school and in art classes; investigate the students' artistic production, based on pedagogical mediation in the context of art classes; demonstrate the peculiarities of historical-cultural theory for the development of creativity in the school context. The work takes place in two stages, involving bibliographical and field researches. The bibliographical search covers the period from 1975 to 2015, focusing on studies on the theme of creativity, specifically related to art education. The field research involves managers, teachers and students of the Art discipline of the 6th and 7th years of Elementary School in two public schools. The data collection includes questionnaires and semi-structured interviews, analysis of the Political Pedagogical Project and the observation of participation in Art classes. The results obtained from the thesis reveal that, in most of the consulted literature on creativity, psychological conceptions prevail that do not consider the interconnections between social and cultural in the study of personality formation; the managers and teachers investigated tend to see creativity as a historical cultural phenomenon, but without reaching a theoretical explanation that contributes to the understanding of the psychological connections; Art teachers' pedagogical mediation does not prioritize actions focused on the creative imagination, such as problematization, thought activity, reflection, fantasy. Thus, the limitations imposed on the imagination and subjective motivation bring losses to the activity of pupils' creation, generating stereotyped forms of expression, which they end up being maintained at the reproductive level, without advancing to more elaborated and original aesthetic configurations from the point of view of magnification and transformation of experiences. In conclusion, therefore there is a need to develop studies on the subject of creativity in the teaching of art in a historical-cultural perspective, surpassing concepts that are rigid or misleading about the concept and seeking its understanding as a psychological function to be developed in a way through out education.

Keywords: Creativity. Art Teaching. Elementary School. Historical-cultural theory.

LISTA DE SIGLAS

A1-EA, A2-EA – Aluno 1 Escola A, Aluno 2 Escola A...

A1-EB, A2-EB – Aluno 1 Escola B, Aluno 2 Escola B...

C-EA – Coordenador Escola A

C-EB – Coordenador Escola B

CEFET/GO – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás

CME – Conselho Municipal de Educação

DBAE – *Disciplined Based Art Education*

D-EA – Diretor Escola A

D-EB – Diretor Escola B

EaD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMAC – Escola de Música e Artes Cênicas

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

P1-EA, P2-EA – Professor 1 Escola A, Professor 2 Escola A...

P1-EB, P2-EB – Professor 1 Escola B, Professor 2 Escola B...

PA-EA- Professor de Arte Escola A

PA-EB- Professor de Arte Escola B

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PNC – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPP-EA – Projeto Político-Pedagógico Escola A

PPP-EB – Projeto Político-Pedagógico Escola B

RME – Rede Municipal de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFG – Universidade Federal de Goiás

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Produções dos alunos da Escola B.....	154
Figura 2- Produções dos alunos da Escola A.....	170
Figura 3 – Produções do aluno A1-EA.....	173
Figura 4 – Produções do aluno A1-EB.....	174
Figura 5 – Produções do aluno A2-EA.....	175
Figura 6 – Produções do aluno A2-EB.....	177
Figura 7 – Produções do aluno A3-EA.....	178
Figura 8 – Produções do aluno A3-EB.....	180
Figura 9 – Produções do aluno A4-EA.....	181
Figura 10 – Produções do aluno A4-EB.....	182
Figura 11 – Produções do aluno A5-EA.....	183
Figura 12 – Produções do aluno A5-EB.....	184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE CRIATIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA	18
1.1 Considerações acerca das concepções de criatividade – da Antiguidade Clássica ao Século XIX.....	20
1.1.1. Explicações científicas para a criatividade e as abordagens psicológicas.....	30
1.1.2. As pesquisas sobre criatividade a partir de 1950.....	35
1.1.3. As pesquisas sobre criatividade no Brasil.....	43
1.2. O legado das concepções de criatividade para a educação escolar brasileira e para o ensino da arte.....	45
1.2.1. A criatividade como expressão da visão essencialista de homem.....	45
1.2.2. A criatividade em uma visão experimental	49
1.2.3. A criatividade voltada à inovação e à produtividade.....	54
1.2.4. A criatividade em uma perspectiva de interação cultural.....	61
CAPÍTULO II – A IMAGINAÇÃO CRIADORA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: premissas para uma abordagem na educação	69
2.1. A formação das funções psíquicas superiores.....	71
2.2. A mediação simbólica no desenvolvimento do psiquismo: instrumentos e signos.....	73
2.3. A constituição da linguagem e a formação de conceitos.....	76
2.4. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento.....	82
2.5. A imaginação criadora na perspectiva histórico-cultural.....	85
2.6. A subjetividade como configuradora da criatividade.....	94
2.7. Criatividade, processos de criação e suas possibilidades na educação escolar.....	106
CAPÍTULO III – MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE	114
3.1. Historiando e contextualizando a pesquisa.....	114
3.1.1. A escola e os sujeitos da pesquisa.....	116
3.1.2. Instrumentos de coleta de dados.....	120
3.1.3. Categorização dos dados.....	123
3.2. Mediação pedagógica e desenvolvimento da criação no contexto escolar: concepções e práticas.....	132
3.2.1 O Projeto Político-Pedagógico: expressão da criatividade na escola.....	132
3.3. Concepções de criatividade de gestores e professores.....	137
3.3.1. Criatividade socialmente construída/criatividade como potencial inato.....	137
3.3.2. Criatividade como processo global/criatividade exclusiva da arte.....	143
3.4. Mediação pedagógica na sala de aula: as aulas de Arte.....	146
3.4.1. Motivação e desenvolvimento da imaginação criadora.....	146
3.4.2. Subjetividade social dos conteúdos e desenvolvimento da imaginação criadora.....	161
3.4.3 A imaginação criadora na produção artística dos estudantes.....	172
3.4.4. O lugar da imaginação criadora no contexto escolar e nas aulas de Arte: buscando conclusões.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195

REFERÊNCIAS	202
APÊNDICES	211
ANEXOS	214

INTRODUÇÃO

Elegemos a imaginação criadora como tema desta pesquisa por considerá-la um dos elementos centrais do processo educacional. Partimos de uma compreensão que considera as possibilidades psicológicas do ser humano mediante o alcance das condições concretas de desenvolvimento, propondo o rompimento com concepções de criatividade que diferenciam os indivíduos sem levar em conta o contexto cultural, social e subjetivo de sua formação. Se a capacidade criadora não é inata ao ser humano, mas um processo psicológico a ser desenvolvido mediante a aprendizagem, não faz sentido classificar os indivíduos como ‘criativos’ ou ‘não criativos’, mas investir no alcance de sua mais ampla condição humana, fornecendo-lhes oportunidades educativas.

Com esse entendimento, o presente estudo fundamentou-se na teoria histórico-cultural formulada por L. S. Vigotski (1896-1934), que explica a criatividade como um processo que ocorre na inter-relação de diversas funções psíquicas superiores, desenvolvidas por meio da interação com os significados culturais nas diferentes formas de relação humana. Podemos afirmar que o que distingue a psicologia histórico-cultural dos demais enfoques psicológicos contestados por Vigotski, à época de seus estudos, é justamente o caráter ‘criador’ da psique humana na relação com os estímulos externos. Sendo assim, a visão de criatividade de Vigotski (2011) é a de um processo muito mais amplo do que se entende como manifestação pontual de determinados fenômenos vinculados a sujeitos e esferas limitadas da vida, pois se trata de um processo integral de humanização, no qual a educação tem papel essencial.

Essa perspectiva teórica faz-se de extrema relevância pedagógica visto que, ao mostrar que o desenvolvimento humano possui gênese social, histórica, cultural, coloca em destaque o papel da escola e dos professores, que por meio de seu trabalho educativo, são capazes de potencializar o desenvolvimento em todas as suas formas de expressão. Não obstante a aprendizagem humana ser um processo que ocorre desde o nascimento e em diferentes campos de produção subjetiva, é na vida escolar que esse processo ganha mais força devido ao seu caráter intencional e sistemático.

Como destaca Libâneo (2005), a aprendizagem pode ocorrer de forma sistemática ou assistemática, dependendo da instância em que se realiza. A aprendizagem assistemática decorre das situações do dia a dia dos indivíduos, incluindo todos os aspectos da vida humana em sociedade. Já a aprendizagem sistemática, refere-se a uma situação de ensino com objetivos intencionais, organizados de forma coerente, cujas atividades acontecem por meio de situações educativas realizadas tanto em instituições não convencionais de educação como naquelas que fazem parte de grupos sociais específicos, como agências formativas e organizações profissionalizantes. Nessa modalidade, as práticas educativas apresentam alto grau de

intencionalidade, sistematização e institucionalização, abrangendo aquelas que ocorrem em sistemas escolares de educação formal e sob a responsabilidade dos profissionais da educação. Conforme Vigotski (2008) a aprendizagem é um momento essencial para que se desenvolvam nas crianças as características não-naturais, tipicamente humanas.

Assim, cabe à escola ampliar e aprofundar a experiência cultural da criança caso se pretenda fornecer-lhe uma base suficientemente sólida para que ela venha a desenvolver suas capacidades. O desenvolvimento criativo, nessa perspectiva, envolve a formação de conceitos interdisciplinares, resultantes de um processo que se consolida em diferentes áreas de conhecimentos, não restrito ao campo da arte. Em seus estudos sobre a imaginação e a criação na infância, Vigotski (2011) explica a vinculação da imaginação com a realidade como um processo inter-relacionado que envolve todas as experiências do indivíduo.

A primeira forma de vinculação de fantasia e realidade consiste em que toda elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem. [...] Deste modo, a fantasia constrói sempre com materiais tomados do mundo real. [...] a atividade criadora da imaginação se encontra na relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que a fantasia estrutura seus edifícios. (VIGOTSKI, 2011, p.16-17)

Nesse sentido, embora a arte seja um campo privilegiado do desenvolvimento da imaginação, por sua natureza intrinsecamente simbólica e afetiva, é preciso considerar que a criatividade não se restringe à atividade artística e esta não é um processo isolado das demais formas de atividade humana, como assinala Ostrower (2014, p. 5):

Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. [contudo] O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano.

Em outras palavras, a criatividade é um processo constante e integrado a todas as ações humanas, desde os primeiros labores do homem no esforço de transformar a natureza e garantir a sobrevivência da espécie por meio do trabalho. Nessa perspectiva, supera-se qualquer noção que possa fechar o conceito dentro de um círculo limitado de pessoas eleitas ou de determinados campos de atividade. Ao defender que a arte na escola tem o papel de contribuir com o desenvolvimento criativo, não consideramos esse desenvolvimento como objetivo exclusivo dessa disciplina, mas na perspectiva de sua contribuição como área de conhecimento no currículo escolar, dentro de sua especificidade afetivo-cognitiva.

Sendo assim, do ponto de vista teórico, a motivação para este trabalho deu-se no sentido de aprofundar o estudo que realizamos na pesquisa de mestrado, que teve como objeto a organização de uma atividade de estudo¹ de artes visuais para aprendizagem do conceito de composição artística fundamentada na Teoria do Ensino Desenvolvimental. A atividade centrou-se nos processos de leitura, compreensão e interpretação dos significados culturais da imagem para a ampliação da percepção estética dos estudantes. Foi possível verificar, nessa pesquisa (SILVA, 2013), as dificuldades que os alunos apresentam em desenvolver uma atitude mais ativa e/ou criativa durante as atividades de estudo, permanecendo numa atitude passiva no processo de ensino-aprendizagem.

Outra motivação foi gerada pela leitura de artigos que discutem as políticas educacionais contemporâneas, tais como Eça (2008), Leher (2014), Libâneo (2012, 2016), Libâneo e Freitas (2018). Em conexão com os princípios neoliberais, essas políticas fundamentam-se em pressupostos que limitam o papel da escola no processo de humanização ao propor uma formação que restringe o acesso aos conteúdos mais elaborados da cultura a um mínimo de conhecimentos e habilidades, reduzindo o currículo a “uma lista de competências e a um tipo de avaliação reduzida a padrões técnicos e racionais, perdendo-se as peculiaridades do ato educativo como a formação científica, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade”. (LIBÂNEO, 2016, p. 12).

Segundo o autor, a lógica que preside essa visão economicista realça:

[...] a noção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência dissociadas do seu conteúdo e significado, pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade num sentido integral e omnilateral. Tal educação na perspectiva dos organismos internacionais busca resultados pragmáticos e funcionalizados para o mercado, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social. (LIBÂNEO, 2016, p. 12)

Em razão disso, a disciplina Arte² e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criatividade no contexto escolar são desfavorecidos frente aos objetivos de formação postos à educação contemporânea, conforme os imperativos de sobrevivência no mundo do trabalho. Nessa direção, Eça (2008) considera que, conquanto a pauta criatividade pareça “cobrir” todo o século XX até o século atual, o que move esse discurso é o desenvolvimento de habilidades de invenção produtiva, a geração de novas ideias e projetos para a sociedade capitalista, dentro de um viés funcionalista. A tendência é concebê-la como uma capacidade individual autossuficiente, capaz de realizar-se independentemente da formação integral da personalidade.

¹ Para Davidov e Márkova (1987, p. 324) “[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos gerais da ação na esfera dos conceitos científicos e as transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que acontecem sobre esta base”.

² Utilizamos inicial maiúscula ao nos referirmos à Arte como disciplina escolar e inicial minúscula para as demais formas de referência, como ensino de arte, arte como campo de prática humana etc.

Sob essa perspectiva, Bolognesi (2006) nos provoca sobre o que terá acontecido com a sensibilidade. Terá sido totalmente dominada pelos ditames do mercado cultural que separa, em seus domínios, de um lado os produtores e de outro os consumidores passivos? Ele observa que, nesse contexto, rever o potencial crítico da criação é tema de maior relevância e, nesse campo, a escola e a disciplina Arte têm papel crucial porque “se estabelece como elo entre o sujeito criativo e o cidadão participativo, investindo na arte como forma de conhecimento e como exercício de criatividade.” (BOLOGNESI, 2006, p. 5).

Ao investirmos decididamente em um sujeito “criador e conhecedor”, poderemos extrapolar a “*promessa de felicidade*” que a pura apreciação da arte contém, mas que adia indefinidamente a reconciliação entre o mundo real, da “dor e do sofrimento do mundo alienado, e o mundo do espírito, idealmente livre (e só idealmente).” (BOLOGNESI, 2006, p. 07). Em conformidade com essa posição, entendemos que a escola e as aulas de Arte têm o potencial de gerar o enfrentamento da lógica capitalista, que tem tornado cada dia menos significativa a relação com o conhecimento e com a experiência estética, sobretudo na escola pública, que tem sua rotina sufocada por exigências externas ao processo de ensino-aprendizagem.

A arte, nesse contexto, pode instigar genuínas expressões criadoras que subvertam a lógica instrumental, gerando reflexões, intersubjetividades entre sujeitos e processos culturais, significados e sentidos que promovam o desenvolvimento da personalidade. Sendo assim, considerá-la como conhecimento e como linguagem implica na necessidade de garantir aos educandos a apropriação de seus códigos de representação simbólica, histórica e cultural e, em consequência, como possibilidade de trocas intersubjetivas no contexto escolar.

Sabemos que as artes das galerias, salões e exposições podem gerar o desenvolvimento subjetivo, a consciência, a humanização. Mas quem seria afinal esse indivíduo que frequenta esses espaços? Seria o nosso aluno da escola pública, tão distante dessas oportunidades? E, mesmo que fosse, dispensaria ele a mediação do professor, que é capaz de apontar os caminhos da interação simbólica, instigar a percepção e a criação?

Visando aprofundar os complexos processos subjetivos aos quais se vincula o mecanismo criativo, abordamos a dimensão da subjetividade, a partir das contribuições de González Rey (1989, 2006, 2008, 2013), considerando a sua filiação teórica ao materialismo histórico e dialético. Sob a mesma ótica, Mitjans Martínez (2000, 2004, 2014) torna-se referência na presente pesquisa devido ao enfoque que faz da personalidade como um sistema que se compõe de conteúdos historicamente formados, que funcionam mediante a ação do sujeito concreto em seu campo de interesses e atividades, numa unidade indissolúvel entre o cognitivo e o afetivo. Outros autores do campo da arte, como Ostrower (2014), Salles (2014), Camillis (2002) e Buoro (2009) trouxeram contribuições para a concepção de criatividade como um processo relacionado às múltiplas influências histórico-

culturais em um processo dialético amplo e multifacetado, que se configura na complexidade das relações do homem com o seu meio e sua ação para a transformação desse meio.

Para a revisão de literatura sobre o tema da criatividade na arte-educação, realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 1975 a 2015. Essa averiguação forneceu evidências da escassez de pesquisas que discutem criatividade ou processos de criação na arte-educação. Foram encontrados vinte e um trabalhos, sendo três teses e dezoito dissertações (Anexo I). Assim, a leitura desses e de outros estudos resultou no seguinte problema de pesquisa: quais as implicações do trabalho educativo escolar no desenvolvimento da imaginação criadora dos estudantes, tendo como base as concepções de criatividade de gestores e professores e a forma como realizam a mediação pedagógica na escola e nas aulas de Arte?

Os pressupostos levantados, a partir desse questionamento, são que as concepções de criatividade dos diferentes sujeitos da prática educativa estão permeadas por múltiplas influências teórico-metodológicas e ideológicas, que se constituem em seus percursos de formação e demais contextos de produção subjetiva. Sendo assim, alguns elementos estão baseados no senso comum ou em ideologias que mantêm a compreensão dos processos criativos humanos em nível elementar ou equivocado. Essas concepções acabam repercutindo no contexto escolar nas formas de conceber o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, na mediação pedagógica, o que pode gerar, ao final, ações pouco eficazes no sentido de proporcionar aos educandos as condições necessárias ao seu desenvolvimento criador.

Considerando a afirmação de Vigotski (2003, p. 118) de que um “objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar”, a problemática de pesquisa apontou como objetivo principal analisar como as concepções de criatividade de gestores e professores e a forma como realizam a mediação pedagógica na escola e nas aulas de Arte implicam no desenvolvimento da imaginação criadora dos estudantes. E, como objetivos específicos, historiar e contextualizar o conceito de criatividade e suas implicações dentro das tendências pedagógicas brasileiras; analisar a concepção de criatividade de professores e gestores; examinar a mediação pedagógica na escola e nas aulas de Arte; verificar a produção artística dos alunos, a partir da mediação pedagógica no contexto das aulas de arte; demonstrar as peculiaridades da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento da criatividade no contexto escolar.

Todavia, é preciso considerar na concepção de aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski que o aprendizado e as mudanças psíquicas são dois processos que não caminham juntos, de forma linear, visto que entre eles existem “relações dinâmicas altamente complexas”. (VIGOTSKI, 2003, p. 119). Ao analisar os processos de criação em relação ao processo de ensino-aprendizagem, não

pretendemos que essa relação se manifeste em resultados imediatos, mas seguir a premissa que Vigotski e outros pesquisadores já demonstraram, que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2003 p. 118).

A pesquisa empírica envolveu duas escolas públicas do ensino fundamental que contam com professores de Arte com formação em artes visuais. Os sujeitos participantes foram gestores das escolas, professores de diferentes disciplinas, professores de Arte e estudantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental. Como procedimentos de coleta de dados, utilizamos questionários que foram aplicados a professores de diferentes disciplinas e gestores escolares; entrevista com os professores de Arte; questionários aplicados aos alunos; análise do Projeto Político-Pedagógico das escolas; observação de uma sequência de aulas de Arte em cada escola e análise das produções artísticas dos alunos realizadas durante as observações.

A seleção dos alunos teve como referência o postulado de Vigotski (2009), de que nessa faixa etária, em geral, as crianças estão em um processo de transição para a adolescência, entrando numa fase de amadurecimento psicológico que permite a ampliação da imaginação criadora. Segundo o autor, a imaginação amadurece à medida em que a maturidade aproxima-se, sendo que “na idade transitória – nos adolescentes, coincide com a puberdade –, a potente ascensão da imaginação e os primeiros rudimentos de amadurecimento da fantasia unem-se.” (VIGOTSKI, 2009, p. 45). Entende-se, assim, que a qualidade da aprendizagem nessa etapa depende fortemente da atuação do professor, de seu modo de organizar o ensino e das atividades de aprendizagem dos alunos.

Feitas essas considerações, o presente texto relatará a pesquisa, a partir de uma organização em três capítulos. O primeiro será dividido em duas partes, sendo que a primeira abordará as concepções de criatividade de caráter filosófico e especulativo que se configuraram no período que compreende a Antiguidade Clássica até o século XIX, apresentando, em seguida, as explicações científicas para a criatividade que despontaram no contexto da Modernidade, seguidas das abordagens psicológicas que se desenvolveram no século XX e as pesquisas sobre criatividade no Brasil. A segunda parte trará um breve percurso histórico das tendências educacionais brasileiras, incluindo o ensino de arte, discutindo as concepções de criatividade implicadas nessas tendências.

O segundo capítulo explicitará a concepção de imaginação criadora, segundo os aportes da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e outros conceitos centrais dessa perspectiva teórica, explicitando o papel do processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da criação. Inclui-se um tópico dedicado à subjetividade e à criatividade, a partir de uma visão integradora da personalidade, colocando em relevo o papel ativo do sujeito em seu

contexto de produção subjetiva. Ao final, serão apresentadas algumas abordagens sobre os processos de criação em arte e suas possibilidades na educação.

O terceiro e último capítulo terá como objetivo apresentar a análise dos resultados da pesquisa sobre a criatividade no contexto escolar e nos processos de criação em Arte, organizando-se em duas partes: a primeira dedicar-se-á a explicitar o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo o contexto, os sujeitos participantes e as categorias de análise. A segunda parte, à análise dos dados obtidos sobre as concepções de criatividade de professores e gestores, os processos de mediação pedagógica no contexto escolar e as produções artísticas dos alunos.

As considerações finais consistirão em aproximações conclusivas sobre as questões que foram levantadas como problemática de pesquisa, buscando uma síntese reflexiva sobre a inter-relação entre as proposições teóricas sobre a criatividade, as concepções que foram subjetivadas pelos professores e as ações que se efetivam na sala de aula para o desenvolvimento criador dos estudantes.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE CRIATIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

“[...] a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para frente, rumo a algo novo”. (VIGOTSKI, 1926/2003).

O tema criatividade é complexo, polêmico e pode ser abordado de diferentes maneiras, mas seja qual for o modo de abordagem devem-se levar em conta as transformações por que passou em seu processo histórico de construção. Considerando que um dos pontos centrais da filosofia materialista dialética “[...] é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e mudança” (VYGOTSKY, 2007, p. 25), o objetivo deste capítulo é delinear o movimento lógico e histórico do conceito, envolvendo principalmente suas dimensões filosófica, psicológica e epistemológica, permitindo compreender a sua construção em um movimento que parte de noções gerais para se configurar como construto teórico, a partir do qual pode ser pensado em suas implicações para a educação.

As noções a serem apresentadas têm como finalidade estabelecer contornos que podem contribuir para situar o tema na perspectiva de discussão que nos propomos nesta investigação, tendo em conta que qualquer afirmação mais aprofundada sobre as abordagens aqui expostas exigiria um estudo à parte. Assim, procuramos trazer elementos que possibilitam dialogar com os aportes teóricos assumidos na pesquisa, fortalecendo argumentos na aproximação às contribuições existentes e possibilitando a discussão sobre os seus aspectos divergentes.

Ao buscar uma recuperação histórica dos diferentes significados atribuídos ao termo criatividade, permite-se questionar o conceito de formulação universal, que fundamenta a atribuição de características ou traços de personalidade aos indivíduos sem procurar entender a gênese da formação da personalidade, deixando prevalecer, portanto, noções inatistas e misteriosas em torno de uma questão que, se compreendida em seus liames históricos e culturais, pode abrir horizontes para uma perspectiva educacional menos discriminatória.

David e Morais (2012) consideram, por um lado, a criatividade como conceptualmente complexa e de difícil definição por estar vinculada ao contexto espacial, temporal, social, econômico e ideológico. Por outro lado, essa multiplicidade de abordagens, ao gerar uma proliferação de definições ao longo do tempo, resulta em que grande parte delas apenas contribui para acrescentar “à simples coleção de definições” (DAVID; MORAIS, 2012, p. 2), sem se vincular

a um sistema teórico consistente. Coelho (2012) também argumenta que, ao se eleger uma explicação multicausal ou multidimensional para o fenômeno da criatividade, as pesquisas existentes têm incorrido, muitas vezes, em uma imprecisão teórico-metodológica que coloca em risco os esforços para uma conceitualização necessária à sua apreensão.

Compartilhando a postura crítica desses autores, ao apresentarmos as abordagens que buscam compreender o conceito de criatividade, temos em vista captar elementos que permitam apreender o sistema de conexões que geram a essência desse conceito, superando noções parciais e fragmentadas. Como explicam Abrantes e Martins (2007), a forma lógica de construção do conhecimento é constituída pelo sistema de abstrações que explica o objeto, i.e., o sistema de conceitos, visando reproduzir o seu processo de transformação. Trata-se, portanto, de uma ferramenta por meio da qual se apreende um conteúdo não passível de observação imediata. Segundo Kopnin (1978, p.186), nesse processo:

O lógico reflete não só a história do próprio objeto como também a história do seu conhecimento. Daí a unidade entre o lógico e o histórico ser premissa necessária para a compreensão do processo de movimento do pensamento, da criação da teoria científica. À base do conhecimento dialético do histórico e do lógico resolve-se o problema da correlação entre o pensamento individual e o social; em seu desenvolvimento intelectual individual o homem repete em forma resumida toda a história do pensamento humano. A unidade entre o lógico e o histórico é premissa metodológica indispensável na solução de problemas de inter-relação do conhecimento e da estrutura do objeto de conhecimento da história de seu desenvolvimento.

Com este entendimento, procuramos apresentar as diversas contribuições historicamente construídas em torno do conceito de criatividade, buscando superar o caráter empírico e imediato com que ele apresenta-se no discurso comum, ora enviesado pelos diferentes pontos de vista em que é tratado, ora cristalizado em noções reducionistas que se prendem à aparência do fenômeno criativo. Assim, em conformidade com a teoria materialista dialética do conhecimento, consideramos que “a proposição da experimentação ou da problematização como ponto de partida para a construção do conhecimento requer, a priori, um domínio conceitual básico”, (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 318).

Nesse sentido, busca-se compreender o conceito, percorrendo os diversos contextos dentro dos quais se configurou, não de forma isolada, mas condicionado ao movimento dialético entre prática e pensamento. Compreende-se, portanto, que a atividade de criação está vinculada às necessidades e condições materiais de cada tempo, como também às concepções filosóficas, estéticas, religiosas e culturais dentro das quais se formula o pensamento em torno dessa atividade.

Para apreender esse movimento, recorreremos às contribuições de autores do campo da filosofia e da história da arte, como Bayer (1965), Eco (2010), Fischer (2014), Hauser (1995); da

psicologia e da educação: Vigotski (2001, 2004, 2006, 2007, 2009), González Rey (1989, 1995, 2004, 2006, 2013), Mitjans (2000, 2004, 2014), Pino (2000, 2006, 2010); Saviani (1987, 2010, 2011), Libâneo (1993, 2002, 2011, 2012, 2013, 2016); da arte: Ostrower (2014) e Salles (2014) e da arte-educação, como Camillis (2002), Buoro (2009), Richter (2008). Isoladamente suas elaborações podem ser consideradas como singularidades, entretanto, mediadas pelo processo de formação de conceitos, através de formas de pensamento teórico e compreendidas por meio da lógica dialética, nos conduzem à essência do conceito.

Por conseguinte, esse capítulo compõe-se de duas partes. Na primeira são apresentadas as concepções de criatividade que se configuraram no período que compreende a Antiguidade Clássica até o século XIX. Não obstante sua extensão cronológica e complexidade histórica, esse período apresenta concepções sobre a criação humana que é possível unificar em razão de suas características filosóficas ou religiosas, como inspiração que surge de fontes externas ao sujeito, nas quais ele opera ora como instrumento dos deuses para materializar a beleza das formas, ora como coparticipante da obra divina ou como gênio descobridor da harmonia que preexiste ao ato da criação.

Em seguida, apresentam-se as explicações que despontam no contexto da Modernidade, acentuadas a partir do século XIX. Essas provocam rupturas nas noções especulativas e desenvolvem, no bojo das investigações científicas, as teorias psicológicas que configuram as novas concepções da criatividade, finalmente entendida, a partir do psiquismo humano. Na sequência, apresentam-se as principais teorias da criatividade desenvolvidas na psicologia, a partir de 1950, incluindo as pesquisas do Brasil.

A segunda parte do capítulo faz um breve histórico das principais tendências pedagógicas da educação brasileira e no ensino da arte, buscando destacar elementos que revelam como as diversas concepções de criatividade inserem-se nessas tendências pedagógicas e na prática escolar e como alguns aspectos conservam-se e outros se transformam conforme os interesses e ideias predominantes de cada contexto.

1.1 Considerações acerca das concepções de criatividade – da Antiguidade Clássica ao século XIX

Segundo Vale (2010), a primeira explicação para o ato criativo advém dos escritos de Homero, sobretudo a *Ilíada*, e dos escritos bíblicos, referindo-se ao Antigo Testamento. Entendia-se à época que a mente era composta por duas câmaras distintas, em uma das quais as ideias inovadoras tinham origem sob a inspiração dos deuses ou das musas. Essa era a câmara mais importante da mente, responsável pela recepção das inovações advindas do sobrenatural, das quais

o ser humano era instrumento e, portanto, não envolvia a sua consciência. Para os gregos, os deuses ou as musas transmitiam as ideias criativas por meio da respiração (daí advém a crença na ‘inspiração’). A câmara da criatividade também incluía a loucura e a presença do espírito das musas. A segunda câmara, por sua vez, seria onde os pensamentos mais mundanos tinham lugar e eram produzidos exclusivamente pelo sujeito.

A autora assinala ainda que o termo *bicameral mind* surge com o psicólogo Julian Jaynes (1976), que apresenta essa ideia no livro *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. De acordo com o teórico, a esquizofrenia é um vestígio dos tempos antigos, sendo hoje considerada doença mental, na Antiguidade era a transmissão da criatividade pelos deuses, fazendo sentido como uma parte importante da vida humana.

Com efeito, na filosofia platônica, os limites entre o frenesi da inspiração divina e a loucura confundiam-se e a aparente espontaneidade da criação artística colocava essa capacidade no nível do irracional, distinguindo o artista como um ser diferenciado dos homens comuns. Inspiração divina e loucura misturam-se no sentido de que ambas suspendem o indivíduo de seu estado normal e, portanto, as fronteiras entre elas não são muito nítidas. De acordo com Kneller (1978), essa concepção prevalece ao longo do tempo, sobretudo, no século XIX. A exemplo disso, o autor registra que o sociólogo Cesare Lombroso (1835-1909)³ refere-se a várias personalidades de destaque como portadoras de neurose ou loucura, explicando o caráter irracional da criação artística como fruto de estados patológicos.

Conforme observa Dacey (1999), o mais próximo a entender o conceito de *bicameral mind* teria sido o filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) que, apesar de concordar que a inspiração envolve loucura, suspeitava que os *insights* podem ser resultado de um processo de pensamento a que chamou “associativismo”, em que o pensar seria um processo de associação de ideias com outras ideias ou eventos e objetos que ocorrem simultaneamente e podem ser semelhantes ou opostos. O teórico diz que podemos encontrar a noção de *insight* em Aristóteles, quando este associa o brincar de uma criança com blocos e paus de madeira, com o construtor que move os blocos de pedra do templo. Essa noção considera, portanto, a experiência vivida na realização das atividades criativas.

Segundo Jaynes (1976), a noção de *bicameral mind* perde-se no final da Idade Média com o desenvolvimento da comunicação, da escrita e outras operações que trouxeram complexidade à vida humana, levando ao reconhecimento da responsabilidade do ser humano sobre aquilo que cria. No momento em que são formadas as condições para o desenvolvimento da ciência, no final da era medieval, muitas das inovações dos gregos, séculos antes da ascensão do Império Romano, iriam reforçar a ânsia pelo conhecimento.

³ LOMBROSO, Cesare. *The Man of Genius*. Londres: Walter Scot, 1891.

O historiador Moses Hadas (1965), citado por Vale (2010), sugere que os gregos eram potencialmente criativos por serem economicamente mais seguros e mais livres em relação aos constrangimentos materiais e cognitivos que afligiam outras civilizações. Contudo, considera como mais decisivo a sua liberdade religiosa, conquanto acreditassem que as suas ideias provinham da inspiração dos deuses, estes habitavam o Olimpo e se preocupavam pouco com a vida dos humanos. Isso deixaria margem à autonomia criadora, já que não podia haver correspondência absoluta entre as ações humanas e as determinações dos deuses.

Pino (2010) também assinala que na Antiguidade Clássica a referência à noção de criatividade nos remete ao pensamento filosófico de Platão (427-347 a.C.)⁴ e Aristóteles. Esses dois grandes pensadores da antiguidade grega tratam da questão estética em várias das suas obras, mais especificamente as dedicadas à arte e ao artista, como o *Fedro*, o *Ion* e a *República*⁵ de Platão, e a *Poética*, a *Ética* de Nicodemo e a *Política* de Aristóteles. Para Platão, a moral e o conhecimento são obras do homem, enquanto que a poética, assim como qualquer forma de arte, são obras dos deuses e musas que inspiram o artista, sendo este um mero reproduzidor. Com esse pensamento, Platão chega a banir o artista do Estado ideal que apresenta na obra *República*, colocando-o no *ranking* dos últimos cidadãos. “Imagem da imagem, a arte é condenada por Platão.” (DOBRÁNSZKY, 1992).

Divergindo de Platão, Aristóteles sustenta que a *mimesis*⁶ é fundamento não só da arte, mas da educação moral e formação cívica. Atribui ainda a inspiração do poeta a duas causas enraizadas na natureza humana: o *instinto de imitação* presente no homem, considerado a mais imaginativa de todas as criaturas, e o *prazer* ligado às coisas imitadas. Nesse sentido, a essência do ser humano desenvolve-se pelo uso da inteligência criativa, tanto na construção do conhecimento como na expressão de sua conduta moral. Os artistas e estudiosos que praticam a *eudaimonia*⁷ são semelhantes aos deuses por serem capazes de criar obras perfeitas, porém não se trata de um dom recebido gratuitamente, ela é resultado de um processo de aprendizagem e do uso da inteligência criativa, embora necessite do apoio dos deuses para se manifestar.

Conquanto a noção geral de criatividade, nesse momento, contenha um caráter especulativo, de cunho filosófico-religioso, é possível dizer que nela encontra-se a base genética das tendências

⁴ Hauser (1995) enfatiza o caráter profundamente conservador da filosofia de Platão. Sua teoria das Ideias seria a expressão filosófica clássica do conservadorismo e o padrão de todo idealismo reacionário subsequente.

⁵ O modelo de república de Platão é constituído de diferentes funções ou papéis correspondentes aos dons inatos que cada um recebe da Natureza, reservando aos filósofos a função de governar a política. A atividade política é, portanto, relacionada com o saber intelectual. (PINO, 2006).

⁶ Conceito grego de *mimesis* remete à ideia de uma produção na qual o homem tem como modelo da sua ação a natureza (com suas formas, cores, ritmos e sons), as pessoas e os acontecimentos sociais e políticos, como fica evidenciado na tragédia e na comédia. (PINO, 2006).

⁷ Composta pela palavra grega *daimon* ou *daimonion*, derivada do indo-europeu *da* ou *daḍ* que significa dividir, repartir, gera o significado “um ser que “reparte o destino dos humanos.” (CHRISTOV, 2011/2012, p. 45).

que iriam alimentar, de uma forma ou de outra, as concepções posteriores de criatividade. Nessa direção, Pino (2006, p. 63) assinala que Platão e Aristóteles já apontam os rumos que iriam tomar os debates posteriores sobre a questão estética, como “[...] a oposição entre a arte como “criação humana” e a arte como “inspiração”; a arte como “expressão da racionalidade” e como “pura expressão do sentimento” ou da “irracionalidade””.

Conforme escreve Bayer (1965, p. 85), se considerarmos globalmente a filosofia grega, podemos dizer que a criatividade caracteriza-se pelo “dom” do sujeito, i.e., a fusão do sujeito na natureza, no estado, no objeto: “o homem se abandona a alguma coisa que se encontra fora dele mesmo”. Não se tratava de um Eu infinito, inacessível, a que pudéssemos aspirar, conforme a concepção moderna da filosofia, mas sim um homem que se integrava à harmonia do todo. Quando a ideia de homem se separa dessa harmonia e o Eu é “arrancado do mundo” (BAYER, 1965, p. 85), surge um dualismo que aniquila com o pensamento filosófico grego, substituindo-o pelo pensamento cristão.

De acordo com a argumentação do autor, se o pensamento grego fundava-se no equilíbrio, na unidade entre sujeito e objeto, ele não só permitia uma estética, mas a *exigia*, não necessariamente como pensamento, mas como atividade criadora. Por sua vez, o ideal cristão, devido à paixão pelo sofrimento, tem um aspecto passivo e ascético que procura romper com a vida sensível, aniquilando o prazer produzido pela beleza e pelo que há de sedutor na natureza e no próprio Eu. Conforme assinala Bayer (1965), em Santo Agostinho (354-430) conserva-se, em certa medida, uma ‘sensibilidade’, mas que se trata de uma sensibilidade moral que, em última instância, exclui o elemento sensível. Por sua vez, em Santo Tomás de Aquino (1225-1274) fica explícito que o prazer sensível deve ser substituído pelo prazer intelectual.

No ponto de vista de alguns historiadores, como Bayer (1965), Hauser (1995) e Eco (2010), a arte da Idade Média possui características bem específicas, profundamente vinculadas à religiosidade cristã. Eco (2010) nos lembra de que os sistemas doutrinários relutavam contra o apego à beleza sensível das coisas, típico do homem comum e do amante das artes, para que a atenção ao sensível não se colocasse acima dos interesses espirituais.

A degustação estética do homem medieval não consiste, portanto, em fixar-se na autonomia do produto artístico ou da realidade da natureza, mas em colher todas as relações sobrenaturais entre o objeto e o cosmo, em perceber na coisa concreta um reflexo ontológico da virtude participante de Deus. (ECO, 2010, p. 40)

Nessa citação ressalta-se que, assim como a sensibilidade, a subjetividade na criação artística não aparecia tal como a conhecemos a partir da Modernidade. Ao definir os princípios da cultura e da arte, a Igreja impunha limites à subjetividade assim como à imaginação e à relação

entre o artista e a sua obra. Não havia motivos para a busca da novidade e da originalidade, que eram consideradas um pecado de orgulho. Dessa forma, dentro de um sistema em que a arte nada mais é do que a representação do Divino e “o artista apenas o veículo, por meio do qual a ordem eterna, sobrenatural das coisas adquire visibilidade, não pode haver autonomia em arte, nem o artista é realmente dono de sua obra.” (HAUSER, 1995, p. 340).

Vale (2010), ao comparar a relativa autonomia do artista na Antiguidade Clássica com a Europa Medieval que vive o Cristianismo, lembra que, apesar dos gregos considerarem que o processo criativo era advindo dos deuses, eles assinavam as obras sobre a sua responsabilidade individual, desde o Parthenon à pintura em vasos. Ao contrário, no período medieval, mesmo a autoria das obras em homenagem a Deus, como as catedrais cristãs, continuam anônimas. Um Deus todo poderoso assume o saber e o destino dos homens e observa suas vidas, criando-se os conceitos de pecado e respectivo castigo. Através da inquisição, a criatividade é inibida junto com a expressão individual, considerando-se as ideias inovadoras como hereges.

Em que pesem as determinações desse contexto para a imaginação criadora, Eco (2010) e Dacey (1999) argumentam que seria ingênuo dizer que não havia criação e genialidade na Idade Média. De acordo com Eco (2010), a sensibilidade estética nunca deixou de existir, estando ligada à concepção de beleza enquanto dado metafísico, inteligível e moral que abarcava um campo muito mais amplo do que o universo das artes. Por sua vez, Dacey (1999) acrescenta que esse momento histórico não é isento de criatividade, pode-se citar, por exemplo, a fértil produtividade dos monges cristãos que, além de terem sido responsáveis pela preservação dos textos pagãos, escreveram muitas obras, dentre elas o famoso *Book of Kells* e a *Cidade de Deus* de Santo Agostinho. Vale (2010) destaca que entre os anos de 413 a 426, Santo Agostinho ofereceu a vida de Cristo, corrigindo Platão e os gregos na crença da vida como uma série de ciclos que se repetem e aponta, pela primeira vez, que nem todas as ideias advêm de Deus. Segundo Dacey (1999, p. 314) esse filósofo foi, provavelmente,

[...] um dos primeiros a desacreditar que todas as ideias criativas vieram diretamente de Deus, devoto que ele fosse. Na verdade, ele estava impressionado com os poderes criativos de seus companheiros, embora não pudesse resistir a castigar-lhes os propósitos a que tal presente frequentemente se colocava. (tradução nossa)

Segundo Bayer (1965, p.94), conquanto existissem inúmeras manifestações criativas no período medieval, “a arte é *reta ratio*, resultado e fruto da reflexão que implica um conhecimento das leis da natureza e das regras particulares de cada arte”. Segundo observa o autor, embora exista a imitação da natureza, não significa reproduzi-la ou representá-la, mas imitar sua atividade, sua obra, dar continuidade ao movimento de criação que a natureza realiza em obediência às ordens de

Deus. Não há uma estética, propriamente dita, do ponto de vista do ‘desinteresse’ que caracteriza a estética moderna; a arte confunde-se, por um lado, com o ofício e, por outro, com a contemplação divina, sendo esta a sua finalidade última.

Quanto à estética renascentista, o Renascimento Italiano caracteriza as principais mudanças ocorridas nesse período no que se refere à concepção de mundo, de homem e de arte, verificando-se uma nova mentalidade em que o individual começa a ter lugar em detrimento de uma arte estritamente religiosa. Em linhas gerais, Bayer (1965, p. 101) caracteriza a arte do Renascimento pela mudança de objetivos, de uma finalidade cristã para a representação autônoma e laica, “o gosto pelo mundo sensível é decisivo”. Nesse momento, a arte transforma-se de uma finalidade extrínseca a ela em “arte pela arte” (idem, p. 103). Ainda que a imitação da natureza seja um elemento determinante na Renascença, a obra deve-se mais à imaginação do que à observação. Assim, a pintura não pode se basear em pura observação, ao contrário, requer a intervenção da imaginação e da memória do artista, a colaboração de seu pensamento e a idealização.

Bayer (1965) considera o Tratado de Pintura de Alberti (1404-1472) a “Carta Magna” da pintura italiana daquela época, válida não somente para a arte florentina, onde foi formulada, mas para toda a pintura em geral, visto que nele resumem-se todas as inovações da época. Do ponto de vista do autor, trata-se de uma obra decididamente modernista, caracterizada pela concretização de um ambiente criador e uma teoria da arte viva e contemporânea. O aspecto fulcral da estética de Alberti é que ela constitui uma mudança radical no conceito de arte medieval, “de uma peça dentro de um sistema cosmológico” (BAYER, 1965, p.114), para a sua conversão em disciplina e a independência do conceito de belo artístico. Esta seria, conforme registra o autor, a primeira estética do Renascimento.

Considerando que as mudanças na concepção de estética e de imaginação criadora não ocorrem desvinculadas de um contexto sociocultural mais amplo, Vale (2010) registra que, diante das transformações operadas pela hierarquia feudal na estrutura social, inicia-se uma liberdade criadora que é proporcionada pela atuação dos mecenas, significando a abertura do mercado da arte. Assim, o dinamismo econômico e social da época criou as condições para que se desse a revolução intelectual e espiritual da Renascença, que iria quebrar as fronteiras entre religião e paganismo. Isso permitiu, segundo Hauser (1995), a emergência de uma atitude competitiva ante as oportunidades de ascensão social, no bojo das quais se encontrava a produção de arte. Nesse período ocorre uma transferência de atenção das obras para a personalidade do artista, assim como a consciência do poder criativo na acepção moderna. Esse processo é alimentado pela emancipação das encomendas diretas e o início da livre produção, que permite a expressão criadora do artista.

Com efeito, o desenvolvimento da liberdade criadora está associado à autonomia material e, conseqüentemente, à produção independente, mas também à mudança de mentalidade gerada pela

revolução cultural e espiritual desse momento histórico. Em contraponto aos períodos anteriores, em que não se atribuíam a autoria das obras aos seus criadores, esse contexto gera a ideia de genialidade, que eleva o artista a altos níveis de consideração social, destacando-o como ser privilegiado e atribuindo-lhe dons especiais.

[...] a ideia de que a obra de arte é criação de uma personalidade autocrática, que essa personalidade transcende a tradição, a teoria e as regras, até a própria obra; é mais rica e mais profunda do que a obra e é impossível de expressar adequadamente em qualquer forma objetiva. (HAUSER, 1995, p. 338)

Esse ideário alimenta as profundas raízes que, ainda hoje, não foram erradicadas de nossas concepções sobre criação, subsistindo a ideia de um fenômeno inato e estritamente individual que se encontra na base de algumas teorias sobre a criatividade, que não buscam “a origem complexa deste objeto real, em seu processo histórico, que articule a sua gênese com a configuração presente.” (COELHO, 2012, p. 600).

Contraditoriamente, na prática, a Renascença engendra o artista como um indivíduo severamente dedicado ao trabalho criativo, pois lá em seu ateliê ou nas guildas, ele conhece o valor da dedicação incansável e da pesquisa como fundamento da obra que, ironicamente, aparecerá como valor de uma conquista dos seus *dons naturels*. Nos bastidores de seus esforços diários, o artista sabe que o poder de seu espírito “[...] não consiste em se entregar sem entraves ao arbitrário, mas em nos ensinar a ver e conhecer o objeto em sua verdade, em sua determinação suprema,” (CASSIRER, 1983, apud DOBRÁNSZKY, 1992, p. 33).

Outra contradição que destacamos é a ideia embutida na noção de genialidade, segundo a qual não haveria possibilidade de compartilhar o dom da criação recebido por meio do ensino. Como se justifica então que os artistas, desde a mais tenra idade se filiassem às guildas no final da Idade Média e início do Renascimento, onde recebiam desde os ensinamentos preliminares até os mais sofisticados com vistas a atingirem a prerrogativa de artistas? E, mais tarde, para a admissão nas academias de arte, lhes fosse exigida uma sólida e diversificada base cultural?

Os séculos que se seguem ao Renascimento tendem a complexificar as representações sobre criatividade, que são geradas em contextos sociais e culturais que se diversificam, chocam-se ou se entrecruzam, perdendo, cada vez mais, uma perspectiva universalizante da criatividade. Não obstante, é possível perceber que algumas tendências estéticas propendem a se tornar hegemônicas e dentro delas configuram-se as concepções de criação. Assim, embora as diversas tendências criativas desenvolvidas na modernidade intensifiquem-se ora em uma ou em outra direção, ora se cruzem num hibridismo de estilos, Hauser (1995) assegura que a arte moderna é marcada por um sistemático avanço do naturalismo e, mesmo considerando que as tendências para o formalismo

surjam de modo esparso e não delimitadas por um período, estão sempre presentes como tendência subjacente.

Bayer (1965) observa que o século XVII é o centenário do racionalismo. Para os artistas e estéticos dessa época, a arte (ou o belo) consiste na presença mais pura e mais nítida do verdadeiro e somente o verdadeiro é digno de ser apreciado. Dobránszky (1992) observa que se no Renascimento existia a possibilidade de intervenção do artista sobre a natureza, sendo ele próprio um manipulador dessas qualidades; agora, o enquadramento do universo dentro de um sistema configurado e perfeito compromete as possibilidades de espontaneidade e liberdade de criação artística. A imaginação, no pensamento cartesiano, é um elemento de desrazão, um “estranho e perturbador”. (DOBRÁNSZKY, 1992, p. 42).

Com efeito, Bayer (1965) observa que o século XVII é dominado pela concepção francesa de arte e pelo racionalismo estético, que preside toda a organização da França monárquica e dos outros países da Europa que seguem como modelo a organização francesa. O autor explica que esse racionalismo existe no homem em duas esferas distintas, a esfera da sensibilidade, considerada inferior, e a esfera superior, que é a da razão. A boa atitude do homem consiste em submeter completamente a primeira à segunda. Assim, a esfera da sensibilidade é inferior por constituir a mudança, a instabilidade, o móvel e o instinto, e nela não são possíveis a lógica, a moral e a religião. A esfera da razão, pelo contrário, constitui o universal, o estável, a regra e a lei.

A arte, nesse contexto, vai se submeter completamente à lei e às regras e se faz a serviço do rei, da moral e da religião. Nas palavras de Bayer (1965, p. 130) “Esta arte moralizadora, esta identidade entre o impulso criador e o impulso moral, se realizam no século XVII com toda naturalidade, salvo em alguns libertinos e rebeldes. Sem dúvida, a arte deve produzir o gozo, mas antes de tudo deve corrigir”.

Segundo esse mesmo autor, Descartes (1596-1650) foi o primeiro teórico que os estéticos do século XVII reconheceram e suas ideias predominaram durante todo esse período. Foi considerado o autêntico criador do racionalismo na França e na Europa, cujos autores, em menor ou maior grau, vincularam-se ao seu pensamento. Ele vê na imitação da verdade uma missão moralizadora da arte e considera a razão como seu instrumento, conquanto não tenha dedicado uma parte de sua obra à filosofia da arte, uma teoria do belo pode se derivar de sua metafísica.

Bayer (1965) observa que Descartes iniciou com um racionalismo puro, mas, posteriormente, deu-se conta de que quando estamos diante de um objeto que nos dá prazer, há algo nesse objeto que foge à apreensão. Na obra de arte, há algo que ultrapassa a apreensão completa, algo que permanece oculto, misterioso e é aí que se concebe o gênio do artista: o artista autêntico não pode explicar ele mesmo a sua obra e, em toda criação verdadeira, há um elemento inconsciente impossível de ser reduzido inteiramente ao consciente.

No século XVIII, o Iluminismo desponta como movimento cultural e intelectual vinculado aos princípios renascentistas, fundamentando-se no poder da razão humana para organizar a vida política, a cultura, a ciência e a moral. Christov (2011/2012) observa que nesse movimento as inúmeras produções filosóficas, científicas e artísticas reforçam a valorização do homem como ser capaz de controlar a natureza por meio do conhecimento e da razão. “Criatividade pode ser entendida no contexto iluminista como a capacidade de matematizar o mundo, de identificar suas leis e de inventar mecanismos de controle das mesmas.” (CHRISTOV, 2011/2012, p. 47).

Não obstante, Hauser (1995) considera o século XVIII como um momento pleno de contradições, não somente porque a atitude filosófica desse momento histórico oscila entre o racionalismo e o antirracionálsimo⁸, mas também porque os seus objetivos artísticos são dominados por duas tendências opostas: ora sintonizam com uma concepção estritamente classicista, ora se aproximam de uma concepção muito mais irrestrita. Enquanto a aristocracia encontra com frequência a expressão de seus anseios em uma arte mais sensualista, exuberante e imaginativa, como o Barroco, a burguesia disciplinada e de mentalidade racionalista procura as formas simples e claras da arte clássica, “seu empenho pela simplicidade e economia converte-se em coerção, subordinação, e sua lógica salutar, em frio intelectualismo.” (HAUSER, 1995, p. 629).

O teórico aponta que o caráter heterogêneo das tendências estilísticas apresenta-se de modo explícito na arquitetura da época: interiores rococó são combinados com fachadas classicistas; o Barroco é marcado por uma oscilação entre o sensualismo e o racionalismo, espontaneidade e formalismo. Obras de caráter formal profundamente oposto convivem lado a lado.

Conforme observa Christov (2011), no começo do século XIX, ocorre uma intensa modificação no mundo Ocidental, sobretudo em seus aspectos socioeconômicos, nas estruturas da civilização agrícola e artesanal e nas concepções religiosas. O rápido desenvolvimento industrial e as transformações socioeconômicas trarão bem-estar, mas também graves problemas e profundos conflitos. Nesse contexto, a Revolução Francesa representa uma profunda reviravolta sobre as instituições políticas, sociais e religiosas, abalando princípios e privilégios que pareciam intocáveis,

⁸ Segundo Gomes (1996), estas correntes são oriundas do projeto de ciência fundado no Século das Luzes. O racionalismo privilegia a razão como via de acesso ao conhecimento em detrimento da experiência do mundo sensível, conferindo primazia à dedução como método superior de investigação filosófica, tendo como única autoridade a razão. O método é, assim, considerado como único meio de oferecer todas as garantias lógicas da relação entre pensamento e realidade. Nesse sentido, o pensamento é um julgamento racional lógico sobre a realidade e, a ciência, a esfera em que as regras e os princípios desse julgamento são organizados sistematicamente. As posições antirracionistas manifestam-se a partir de múltiplos movimentos, dentre os quais o Romantismo, cujo ponto de convergência consiste em negar a primazia da razão na produção do saber. Dessa maneira, valorizam o que é particular, acentuando que um fato só adquire significado no interior de um contexto singular, que contém em si a marca de sua individualidade. Por isso, em lugar de explicar, a partir da construção de um sistema abstrato, a ciência deve compreender o sentido das coisas. Dessarte, a ênfase fundamental situa-se na valorização do sentido, do único, do sentimento, da empatia e da identidade como instrumentos epistemológicos tão importantes quanto o raciocínio lógico. O que implica conceber a subjetividade como um elemento incontornável na aquisição do conhecimento.

por meio de um pensamento que foi sendo construído ao longo da Idade Moderna e que floresceu com o movimento iluminista do século XVIII.

Hauser (1995) aponta que as grandes mudanças ocorridas nesse período, embora tenham início em épocas bem mais remotas, possuem aspectos que vão se definir com força inédita. Segundo observa, os processos de mecanização e racionalização da produção industrial entram em uma fase decisiva de seu desenvolvimento e, com isso, aprofunda-se o abismo entre capital e trabalho, de um lado, e a opressão e a miséria, de outro, nascendo uma nova estrutura social de divisão de classes que modificaria profundamente as relações humanas e, em consequência, a criação artística.

Nesse contexto, os princípios iluministas são questionados, iniciando-se um processo de valorização das tradições e a integração do homem à natureza, mediante um sentimento nostálgico do passado gerado pela mecanização das relações de trabalho e pela nova configuração dos modos de vida no interior dos centros urbanos. Surge, na arte, o movimento romântico, que propaga o espontaneísmo e a rejeição às normas baseadas na racionalidade, buscando a exaltação dos sentimentos.

O movimento romântico, conforme Fischer (2014, p. 65), consistiu numa reação contra o Classicismo e o Iluminismo no contexto de ascensão do capitalismo, momento em que o indivíduo “emerge, sozinho e incompleto, da crescente divisão do trabalho, da especialização e da conseqüente fragmentação da vida”. A exacerbação do subjetivismo ocorre como resultado de conflitos entre a afirmação do “Eu” e a sensação de abandono provocada pelas relações de trabalho que se tornam, cada vez mais, impessoais e estranhas ao indivíduo.

A subjetividade do artista e do escritor, isolada e voltada sobre si mesma, lutando pela vida, vendendo-se no mercado e, no entanto, enfrentando o mundo burguês como “gênio”, sonhava com a unidade perdida e clamava por uma unidade ideal, projetada pela imaginação, ora no passado, ora no futuro. (FISCHER, 2014, p. 65)

A criação artística aparece, agora, não mais como uma concepção de atividade intelectual e objetiva, que caracterizou o Classicismo, mas como um processo “misterioso derivado de fontes tão insondáveis quanto a inspiração divina, a intuição cega e os estados de ânimo imprevisíveis.” (HAUSER, 1995, p. 615). Se a noção de gênio no Renascimento estava vinculada à racionalidade e às convenções, ela agora aparece no Romantismo como o abandono dos vínculos com a razão e a norma, e o artista é um excêntrico por natureza. Diante desses aspectos, nenhum outro momento histórico havia chegado à noção de criação subjetiva como o movimento romântico a entendeu. Contudo, ainda não situava o sujeito em suas determinações concretas, visto que as concepções de criação não tinham se desvinculado do pensamento filosófico de cunho idealista.

Neste momento cabe retomar as considerações que propusemos realizar sobre as concepções de criatividade dentro deste recorte temporal. Conforme observa Kneller (1978), antes do século XIX, as formulações sobre criatividade foram de caráter especulativo, tratando esse fenômeno como parte da natureza humana e em relação ao universo em geral. Assim, a sua atribuição a fatores de caráter filosófico ou religioso, conseqüentemente percebida como algo fora do controle da consciência, dificultava uma definição mais coerente e racionalista.

Mediante as profundas mudanças ocorridas na modernidade, que alteram as estruturas sociais, provocando rupturas políticas, filosóficas e religiosas, bem como o desenvolvimento de pesquisas científicas, as noções de criatividade são modificadas em função da nova concepção de humano e de indivíduo que irão surgir. Vale (2010) observa que a influência de pensadores como Copérnico (1473-1543), Galileu (1564-1642), Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) e Newton (1643-1727) sobre a modernidade acentua a confiança no poder explicativo da ciência e na conseqüente ruptura com visões metafísicas da realidade, implicando em novas concepções de criatividade.

1.1.1 Explicações científicas para a criatividade e as abordagens psicológicas

Embora menções ao potencial criativo sejam encontradas em épocas diversas da história, Vale (2010) observa que foi somente em meados do século XIX que se deram as primeiras tentativas de sistematização de estudos e conceitos a seu respeito. Descartando-se a inspiração divina, o primeiro passo foi o estudo da criatividade, a partir das ciências médicas, que tentam comprovar que seria a hereditariedade a responsável pela criatividade.

Nesta direção, a influência da teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882) resultou em um conceito de criatividade de cunho científicista naturalista. Cont (2008) explica que Francis Galton (1822-1911)⁹, ao aplicar os pressupostos da teoria da seleção natural ao ser humano, cunhou, em 1883, o termo “eugenia”, a partir de duas expressões gregas, significando “bem-nascido”. Sua intenção era desenvolver uma ciência voltada ao estudo da hereditariedade humana, iniciando com os princípios evolucionistas, desenvolvendo uma ciência que pudesse, através de instrumentação matemática e biológica, identificar os melhores exemplares da espécie humana, portadores das melhores características e estimular a sua reprodução, bem como apontar problemas genéticos e evitar que se reproduzissem.

Cont (2008) considera que, enquanto Darwin procurou não entrar no debate sobre as implicações da seleção natural para a espécie humana, pelo menos na obra, *A origem das espécies*,

⁹ Francis Galton foi um eugenicista, meteorologista, evolucionista, geógrafo, antropologista. Era filho de Samuel Tertius Galton (1783-1844) e Frances Ann Violeta Darwin (1783-1874); sua mãe era neta de Erasmus Darwin, que por sua vez era avô de Charles Darwin, donde se estabelece o parentesco entre Galton e Darwin. (CONT, 2008).

Francis Galton procurou demonstrar que as especificidades humanas estariam sujeitas à seleção natural. Para provar a sua tese de que a transmissão das características não se limitava a aspectos físicos, mas incluía também habilidades e talentos intelectuais, utilizou biografias de familiares de pessoas famosas e outros registros de antecedentes de artistas, cientistas e intelectuais de diversas áreas, publicando o resultado desse trabalho na obra *O gênio hereditário*, em 1869.

Em sua visão, a hereditariedade era considerada como componente principal da criatividade, sendo esta uma característica transmitida pelos órgãos genéticos. Segundo Dacey (1999), Galton acreditava que essas capacidades seguem certas leis de transmissão que podem ser determinadas pela observação. Por consequência, os gênios possuem habilidade natural em termos de intelecto e disposição que leva a essa reputação, impulsionada por algum estímulo interno que se esforça para superar obstáculos.

Assim, na esteira da teoria da evolução, a criatividade humana foi concebida como manifestação da força criadora inerente à vida (KNELLER, 1978). Nesse sentido, embora a matéria inanimada não seja criadora, pois sempre produziu as mesmas entidades, a evolução orgânica é fundamentalmente criadora, uma vez que sempre está produzindo novas espécies. A força criadora da evolução parece lançar-se sempre para frente, com inesgotável variedade e sem repetições. Dentro dessa corrente, o biólogo Edmund Sinnott (1962, apud KNELLER, 1978) argumenta que a vida é criativa, porque se regula a si mesma, estando constantemente originando coisas novas. Entretanto, o que diferencia a sua interpretação é que nela o homem é capaz de transcender o caráter espontâneo da criação orgânica e exercitar a sua imaginação.

Enquanto na evolução física essas novidades ocorrem em função de alterações genéticas e mudanças no meio ambiente; no homem, o poder de criar é consciente e nasce da imaginação criadora, que está ligada à sua tendência de relacionar e organizar os elementos da realidade que parecem dispersos, impondo-lhes sentido e padrão. Esse poder criador é, em sua essência, manifestação do processo organizador presente em toda a vida. Nesse contexto, William Duff (1732-1815) escreve a obra *Essays on Original Genius* (1767) que, segundo Vale (2010), contribui para desmistificar o ato criativo ao falar sobre as qualidades do gênio, apontando que essas não estavam atreladas a questões sobrenaturais, eram, ao contrário, uma combinação da imaginação com o julgamento e o gosto.

Assim, todas as descobertas científicas e artísticas seriam fruto da combinação de três aspectos essenciais: a imaginação, que contribuía para a mente refletir as suas próprias funções, como organizar as ideias segundo combinações e associações; o julgamento, que avaliava ideias, opções e atos, mediando a atividade da imaginação; o gosto, que atribuía um sentido estético ao julgamento. Seus estudos incluíram a hereditariedade e o contexto em que viviam os autores de obras criativas, apontando, desse modo, para a natureza biopsicológica desse processo. Vale (2010)

considera as conclusões desse autor bastante precoces para um tempo em que ainda não se consideravam as influências sociais no desenvolvimento da criatividade.

Por conseguinte, as contribuições da concepção de natureza biopsicológica predominaram no contexto das pesquisas científicas surgidas a partir do século XIX, tanto nas ciências médicas quanto nos primeiros estudos psicológicos que procuravam dar uma explicação racional para o ato criativo, investigando a mente humana de uma perspectiva empírica. Cole e Scribner (2003) assinalam que é a partir da corrente empirista de John Locke (1632-1704), na Inglaterra, que se desenvolve a concepção empiricista da mente, que enfatizava a origem das ideias, apoiada nas sensações produzidas por estimulação ambiental. O maior problema da análise psicológica nessa abordagem era descrever as leis de associação pelas quais sensações simples combinam-se para produzir ideias complexas.

Wechsler (2002, p. 28) observa que a corrente empirista “onde todas as ideias eram percebidas como oriundas da experiência e representando objetos reais”, constitui-se no fundamento das abordagens psicológicas, como o associacionismo, segundo o qual o pensamento criador seria a ativação de conexões mentais que procuram a combinação certa, conforme a intenção do sujeito. O associacionismo foi a escola que predominou na Inglaterra e Estados Unidos, no século XIX, e posteriormente influenciou o behaviorismo.

Nas palavras de Kneller (1978, p. 39), essa corrente pode ser resumida “no princípio de que o pensamento consiste em associar ideias, derivadas da experiência, segundo as leis da frequência, da recência e da vivacidade”. Ele explica que quanto maior a frequência, a atualidade e a intensidade com que determinadas ideias relacionam-se, torna-se mais provável que ao se apresentar uma delas à consciência, as demais venham a segui-la. Assim, as novas ideias são produzidas a partir das velhas, mediante um processo de tentativa e erro, que resulta em combinações aceitáveis. Sendo a criação um processo de conexões cerebrais iniciadas pelas associações que já foram construídas, a quantidade delas que são adquiridas resulta que uma pessoa seja mais ou menos criativa.

Kneller (1978) opõe-se a essa perspectiva, argumentando que um pensamento novo origina-se não somente de conexões já formadas, mas cria conexões inéditas, prova disso são as ideias que surgem de maneira súbita e imprevisível, sem nenhuma identificação com ligações previamente estabelecidas na mente do criador. Os maiores criadores “não seguiram caminhos gastos por anteriores associações, mas foram forçados a afastarem-se daquelas veredas a fim de pensar com originalidade.” (KNELLER, 1978, p. 40).

De forma diversa do associacionismo, os psicólogos da *Gestalt* consideravam que a criatividade envolvia um processo mais complicado que a associação de ideias por tentativas de ensaio e erro. Vale (2010) registra que o primeiro autor a tratar o assunto foi Christian Freiherr von

Ehrenfels (1859-1932), no livro *Über Gestaltqualitäten* (Sobre as qualidades formais), de 1890, em que evidencia a existência de “objetos perceptivos” como as formas espaciais, as melodias e as estruturas rítmicas que não se reduzem à soma de sensações precisas, mas se apresentam originariamente como relações estruturais, diferente de algo como uma soma de ‘átomos’ de sensações.

Na *Gestalt*, a solução para um problema surge de forma inusitada por meio do *insight*. O pensamento criador parte de configurações, estruturalmente deficientes, que são reorganizadas pela mente que busca estruturá-las, a partir de linhas de tensão, que restauram a harmonia do todo por meio de um impulso natural. Esse impulso induz a mente a apreender a configuração global da imagem e reconduzi-la à ordem. As forças de tensão tendem para a harmonia, que se encontra na ordem natural das coisas, sendo reproduzida pela mente humana. Assim, o indivíduo criativo “perceberia o problema como um todo, as forças e tensões dentro da dinâmica do problema, e tentaria achar a solução mais elegante para restaurar a harmonia do todo.” (WECHSLER, 2002, p. 29). O processo criativo adviria então de um impulso inato para obter uma *gestalt*, ou forma completa, e a procura dessa forma viria através de dados concretos, como também imaginados.

Nesse sentido, Wertheimer (apud VALE, 2010) explica que o pensamento criativo é gerado por combinações inéditas com base nos significados das experiências, e não no pensamento reprodutivo. Um artista, antes de apontar ideias e procurar encontrar associações, vislumbra-a na totalidade, procurando completá-la mediante a resolução prática de suas partes.

Vale (2010) registra também que William James (1842-1910) foi o primeiro psicólogo a fazer a associação entre o ambiente e a herança genética, afirmando que a filosofia dos pais poderia ter maior impacto na criatividade que os genes. James reconheceu a importância do inconsciente no desenvolvimento da criatividade, assim como a vertente psicanalítica que viria posteriormente. Segundo Vale (2010) o inconsciente era designado por esse autor como “pensar pela parte de trás do nosso cérebro” (p. 41). Entretanto, seria Sigmund Freud (1856-1939), através da vertente psicanalítica, a trazer para a modernidade estudos aprofundados sobre a relação dos processos conscientes e inconscientes com a criatividade.

A corrente psicanalítica representa, conforme Oliveira (2001), um salto para a desmistificação da criatividade, como um mistério divino ou de determinação genética ou hereditária, ao inserir a sua manifestação nos domínios da mente humana e na constituição psíquica da pessoa. Consoante a autora, a descoberta do funcionamento da mente e de seus processos inconscientes mostrará que o psiquismo humano abrange o seu próprio sofrimento e também a

criatividade, fortalecendo-se, então, a pesquisa científica sobre as motivações internas do indivíduo que cria. O sofrimento psíquico¹⁰, assim como o viver criativo são, em suas palavras,

(...) descobertos na complexa equação entre os lados racional e irracional da mente, entre tendências pessoais constitucionais e experiências vividas, e não mais como fruto exclusivo de determinações genéticas, divinas, hereditárias ou constitucionais. (...) os sonhos e a produção artística são vistos como expressões da organização da vida mental (inconsciente), produto de experiências intra e intersubjetivas. (OLIVEIRA, 2001, p. 22)

Nessa direção, Wechsler (2002) assinala que Freud relacionou os traços da personalidade com as experiências vividas na infância, assim a criatividade seria resultado de uma experiência traumática vivida antes dos cinco anos de idade, que ficaria submersa no inconsciente como um material criativo em potencial. Assim como os traumas poderiam ser resolvidos por meio da hipnose, fazendo emergir os conteúdos do inconsciente, a partir de sugestão de certas palavras-chave nos pacientes, o ato criativo seria a transformação de uma mente doente em saudável. O autor observa que para Freud a criatividade e a neurose teriam a mesma origem, ou seja, conflitos do inconsciente. Na pessoa criativa, haveria um maior “afrouxamento” das barreiras entre o ego e o id, permitindo que os impulsos criadores pudessem transpor o limiar da consciência.

Kneller (1978) assinala que, mais do que qualquer outra corrente de pensamento, a psicanálise freudiana propiciou as ideias fundamentais que conduziram as investigações contemporâneas sobre criatividade no século XX. Vimos que, nesse momento, intensificam-se as pesquisas sobre o mundo interno dos indivíduos como ainda não havia sido proposto anteriormente. Isso significa que o sujeito finalmente é olhado de dentro e seu comportamento pode oscilar conforme a sua própria organização mental e não a partir de algo inexplicável e externo a ele – os processos inconscientes geradores da criatividade são mobilizados, doravante experiências intra e intersubjetivas.

Segundo Japiassu (1999), embora Vigotski reconheça a contribuição freudiana para a abordagem psicológica da criação artística, critica esse enfoque por reduzir as manifestações da psique ao impulso sexual e por conferir exagerada ênfase aos processos inconscientes em detrimento dos conscientes. Ao fazer isso, a teoria psicanalítica estaria rompendo os limites entre os aspectos conscientes da criação, como uma atividade socialmente relevante e os sintomas mórbidos nos neuróticos, com sua imaginação desordenada e introspectiva. Nesse sentido, Vigotski (1972, apud JAPIASSU, 1999, p. 45) considerava que a aplicação do método psicanalítico no

¹⁰ “Dificuldade de a pessoa relacionar-se de maneira rica e fecunda consigo mesma e com o mundo”. (OLIVEIRA, 2001, p. 22).

exame das questões estéticas somente se tornaria útil se renunciasse a, pelo menos, um dos seus “pecados originais”.

[...] quando junto ao inconsciente levassem em consideração a consciência não como um fator passivo, mas como um fator ativo e autônomo responsável pela forma artística; quando renunciassem ao pansexualismo e ao infantilismo e incorporassem à sua esfera de investigação toda a vida humana e não apenas seus conflitos primários e esquemáticos; quando oferecessem uma interpretação sociopsicológica correta do simbolismo das artes e de seu desenvolvimento histórico, compreendendo que as artes não poderiam ser explicadas de maneira conclusiva a partir da reduzida esfera da vida privada, mas que elas exigiam uma interpretação que abarcasse a ampla esfera da vida social. (JAPIASSU, 1999, p. 45)

Cumpre assinalar que, conforme Oliveira (2001), a psicanálise não constitui uma disciplina que abrigue uma concepção unitária, visto que se mantêm, dentro dessa corrente, diferentes concepções sobre o inconsciente e o funcionamento mental, concebendo também o processo criativo de maneiras diversas. A unanimidade verifica-se no entendimento comum da criatividade como capacidade expressiva e representacional distintiva do ser humano. O que se coloca em relevo, dentro da variedade de abordagens da vertente psicanalítica, é o fato de que a criatividade é uma capacidade eminentemente *humana*, portanto, universal, e não mais restrita a conexões privilegiadas com o transcendente.

Vale (2010) pontua que a criatividade, até esse momento, foi uma capacidade abordada pela psicologia apenas do ponto de vista das criações artísticas. É a partir da Segunda Guerra Mundial que se começa a observar a criatividade na matemática e nas ciências naturais, embora ainda fosse conotada com valores estéticos. Seria a corrida ao espaço e, principalmente a seguir ao Sputnik, no final dos anos 1950, que as atenções voltar-se-iam para a física e engenharia, e a criatividade começaria a ser vista como a forma ideal de inovar num mundo em competição.

1.1.2 As pesquisas sobre criatividade a partir dos anos 1950

Alencar (1986) observa que o interesse da psicologia pela investigação dos processos criativos é relativamente recente, tendo em conta que na primeira metade do século XX, o conceito de inteligência predominou nas investigações psicológicas sobre os processos de pensamento em detrimento da imaginação e da criatividade. A ascensão do Movimento Humanístico em Psicologia, o Movimento da Potencialidade Humana e outros conhecimentos acerca da natureza da inteligência contribuíram para chamar a atenção sobre a criatividade, surgindo muitas das questões que iriam conduzir as investigações sobre o tema, dentre as quais a autora destaca:

É possível desenvolver a criatividade de qualquer indivíduo? Somos todos nós criativos? Quais os traços que caracterizam os indivíduos altamente criativos? Qual a natureza do processo criativo? Qual o efeito do ambiente familiar e escolar no desenvolvimento da criatividade? Quais as principais barreiras ao desenvolvimento do potencial criador? Que programas de treinamento de criatividade são mais efetivos? Que técnicas facilitam a emergência do potencial criador? (ALENCAR, 1986, p. 7)

As respostas a estas questões são formuladas dentro das diversas tendências da psicologia, ora com ênfase em um aspecto, ora em outro, com predominância nos fatores subjetivos ou sociais, e, nas pesquisas mais recentes, buscando a integração entre ambos. Mano e Zagallo (2009) destacam que foi com o artigo do psicólogo Guilford (1950), intitulado *Creativity*, que o interesse científico em torno da criatividade intensificou-se surgindo, a partir de então, incontáveis investigações sobre o tema. Guilford (1897-1987) foi um dos estudiosos que contribuíram para o estudo da criatividade na perspectiva cognitivista.

Conforme Marin (1976), essa corrente aborda a criatividade do ponto de vista do produto e das características individuais, que podem ser medidas com base em fatores do intelecto. Em seus experimentos sobre a criatividade, feitos a partir de 1950, Guilford aplica os trabalhos de análise fatorial desenvolvidos em outros campos científicos. A hipótese é que o intelecto divide-se em fatores e sua representação da mente humana configura-se como uma estrutura tridimensional denominada Estrutura do Intelecto, que se classifica em três tipos: processos ou operações, que envolve as operações do pensamento; o conteúdo do pensamento; a forma de apresentação da informação.

Com base nessa explicação, processos e conteúdos do pensamento compõem-se em cinco e quatro tipos¹¹, que resultam em cento e vinte fatores, sendo que cada um deles representa uma habilidade específica do intelecto. As ações criadoras estariam centradas na operação denominada ‘pensamento divergente’, que nas criações, em geral, operaria junto com o pensamento convergente, e na criação artística ocorreria mais frequentemente sozinho, visto que nesse tipo de atividade não haveria ‘resposta certa’ ou ‘esperada’. Na criação artística, atuariam, então, fatores distintos dos que entram nas atividades técnicas e científicas. A teoria de Guilford ficou bastante conhecida por meio dos conceitos “pensamento convergente” e “pensamento divergente”.¹²

Em linha semelhante, Paul Torrance (1915-2003) foi um estudioso da psicologia que buscou na abordagem psicoeducacional subsídios para compreender criatividade. Foi autor de vários testes

¹¹ A esse respeito consultar WECHSLER, S. M. 3 ed. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Livro Pleno, 2002. pp. 35-38.

¹² “O pensamento convergente ocorre onde se oferece o problema, onde há um método padrão para resolvê-lo, e onde se pode garantir uma solução dentro de um número finito de passos. Já o pensamento divergente tende a ocorrer onde o problema ainda está por descobrir e onde não existe ainda meio assentado de resolvê-lo. O pensamento convergente implica uma única solução correta, ao passo que o divergente pode produzir uma gama de soluções apropriadas”. (GUILFORD, 1950; 1959; 1960, apud KNELLER, 1978, p. 53).

sobre o tema, na área figural e verbal, amplamente aplicados em diversos países, incluindo o Brasil. Conforme Wechsler (1998), a conceituação de criatividade postulada por Torrance pode ser aplicada a qualquer área de conhecimento, podendo ser comparada ao método científico hipotético-dedutivo. Essa autora assinala, ainda, que, a partir de 1980, Torrance demonstra insatisfação com a pouca amplitude dos conceitos utilizados em seus testes para avaliar a criatividade, tendo em vista que a ênfase centrava-se no pensamento divergente sem considerar a interrelação de aspectos cognitivos e emocionais. A partir de então, passou a realizar pesquisas sistemáticas sobre indicadores que incluíam as duas dimensões do comportamento humano, ampliando o caráter dos testes já utilizados em sua proposta inicial. Contudo, a autora assinala que, apesar da vasta quantidade dos estudos que realizou numa perspectiva mais ampla, os testes de Torrance continuaram sendo aplicados conforme as características tradicionais.

Pelaes (2010) constatou em estudos, como os de Torrance (1976), uma bipolaridade entre imaginação e pensamento. Analisando o conteúdo dos testes que esse autor elaborou para verificar níveis de criatividade, notou-se que as “competências” exigidas para tal são diferentes das requisitadas pela inteligência no sentido do padrão de pensamento racional e formal. Tal qual avalia, essa abordagem assinala uma relação dicotômica do conceito, dispendo em posições opostas os processos de criação e os processos da inteligência.

A autora sugere a mesma dicotomia nos estudos de Guilford (1957), em sua categorização de pensamento divergente e convergente no estudo da criatividade, que acaba por separar imaginação e inteligência, ao situar as duas categorias de pensamento em perspectivas opostas. Enquanto a criatividade parece “habitar o cenário do imaginativo, da busca de alternativas não convencionais”, “a inteligência formal habita o cenário das inferências prontas ou previstas” (PELAES, 2010, p. 10). Assinala também que o raciocínio, tal como o pensamento científico, não prescinde da imaginação.

Sisto (apud ZORZAL; BASSO, 2001) salienta que os estudos sobre criatividade dentro de um viés psicológico mais amplo sofrem uma ruptura a partir de formulações que têm como metodologia os testes psicométricos como os de Guilford (1956), Torrance (1966), Barron (1956), Mackinnon (1962). Tendo surgido, com fundamentação nas teorias behavioristas nos Estados Unidos, aplicadas ao campo da criatividade, esses testes colocam a ênfase nos resultados e não nas causas ou mecanismos que tornam a criatividade possível, desvinculando-se da inserção em um sistema teórico que sustente uma explicação no contexto dos estudos sobre o comportamento humano. Com efeito, o eixo da discussão desloca-se do plano teórico para o pragmático, ocasionando uma tendência a considerar as habilidades criativas, partindo de traços e fatores individuais de forma fragmentada. Essa postura, conforme Zorzal e Basso (2001, p. 4), “marcará indelevelmente o caráter das pesquisas e proposições teórico-conceituais posteriores”.

Mitjáns Martínez (2000) também critica essa abordagem ao dizer que os enfoques psicométricos em geral não conseguem ultrapassar o nível puramente descritivo da criatividade e deixam de analisar, no sujeito “concreto”, como os traços apresentados como definidores da criatividade operam e se inter-relacionam com outras formações psicológicas complexas, possibilitando o comportamento criativo. Largamente reconstruídos e aplicados, nas mais diversas variações, esses testes contribuem para desviar o foco do real problema da formação da personalidade, estabelecendo demarcações que tendem a classificar e discriminar os indivíduos com base em níveis de criatividade como se ela se constituísse em um atributo natural de determinados indivíduos.

Percebe-se, assim, que no decorrer do século XX, as teorias da criatividade procuram romper com noções filosóficas e metafísicas, buscando uma explicação no campo da personalidade humana. Contudo, as expectativas de avanço, impulsionadas pela modernização, acabam gerando o desvio de um enfoque teórico mais consistente para uma tendência funcionalista ao se deter em testagens de níveis de criatividade que partem de traços psicológicos isolados, deixando de avançar para uma explicação que leve em conta uma visão global da personalidade.

Como contraponto a uma perspectiva de cunho pragmático, Mitjáns Martínez (2000) destaca a psicologia humanista, que representa um avanço no estudo da criatividade ao trazer o sujeito ao primeiro plano, permitindo entender a personalidade de forma mais global, ao definir a capacidade criativa como expressão da autorrealização e integridade da personalidade. Os mais expressivos defensores dessa vertente são Carl Rogers (1977), Rollo May (1975) e Maslow (1968). A autora explica que, para Carl Rogers (1977), a criatividade é comparada com saúde mental, exigindo a existência de certas condições interiores para que o potencial criativo realize-se. Rollo May (1975, apud MITJÁNS MARTINEZ, 2000) considera a criação como um processo altamente emotivo, que envolve uma imersão total na experiência criativa como autorrealização de nossas potencialidades. Da mesma forma, Maslow (1968, apud MITJÁNS MARTINEZ 2000) parte da ideia de autorrealização e de saúde mental para explicar a criatividade.

Mitjáns Martínez (2000) assinala que, em que pese os avanços da psicologia humanista sobre as perspectivas experimentais por vincular a criatividade à sua expressão para o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, essa corrente peca em não considerar objetivamente as determinações sócio-históricas do psiquismo e, conseqüentemente, da criatividade. Com efeito, os aspectos considerados como subjacentes à criatividade, como autorrealização, integração entre outros, são tratados como inerentes à natureza humana e gerais a todos os homens.

Mediante a perspectiva de desenvolver um indivíduo que seja capaz de atender às complexas necessidades do mundo globalizado, surgem as investigações que levam em conta as influências do contexto sócio-histórico-cultural na produção criativa. Nessa direção, Alencar e Fleith (2003)

apontam que nos últimos vinte anos surgiram as perspectivas integradoras¹³ que passaram a considerar distintos componentes como necessários à emergência da criatividade, voltando a atenção para a influência de fatores sociais, históricos e culturais.

Os teóricos observam que as abordagens mais recentes, que inserem o contexto social no estudo da criatividade, são a Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg (1988), o Modelo Componencial da Criatividade de Amabile (1993) e a Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi (1988). Estes teóricos atribuem a criatividade a diferentes fatores que interagem de forma complexa os fatores sociais, culturais e históricos.

Como observam Alencar e Fleith (2003), a ênfase no social aponta que até a década de 1970, os estudos focalizavam apenas o perfil do indivíduo criativo e desenvolvimento de técnicas e programas que favorecessem a criação. Nesse sentido, a abordagem individual vem sendo substituída por uma visão sistêmica da criatividade. Conforme assinalam as autoras, o modelo proposto por Sternberg (1988) inclui atributos pessoais do indivíduo como *inteligência, estilo cognitivo, personalidade/motivação*, assim como *conhecimento e contexto ambiental*. Os seis aspectos, distintos e inter-relacionados, devem ser vistos de maneira interativa e nunca isolados, ainda que a motivação possa contrabalançar a carência de um ambiente pobre de recursos. Nessa abordagem, a influência na produção criativa pode ocorrer de três maneiras: o grau em que favorece a geração de novas ideias, a extensão em que as encoraja e dá suporte, visando a geração de produtos tangíveis e, por fim, a avaliação que é feita do produto criativo.

Alencar e Fleith (2003) explicam que o Modelo Componencial de Amabile (1993) apresenta aspectos como originalidade e adequação, procurando explicitar a influência de fatores cognitivos, motivacionais e sociais no processo criativo. Assim, três elementos concorrem para a sua manifestação: *habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca*. O primeiro deles, o *domínio*, constitui as experiências e habilidades técnicas sobre a área de atuação, mesclados com elementos inatos do indivíduo, cuja educação “pode contribuir” para o seu bom desempenho. O segundo componente inclui o *domínio de estratégias e traços de personalidade*, como dedicação e persistência. O último componente, *motivação intrínseca*, pode ser considerado em parte inato e em parte cultivado pelo meio social e tem a ver com características do sujeito como envolvimento, interesse e autodeterminação. No referido modelo, a *validação pelo julgamento social* aparece como fator de motivação do indivíduo criador. O julgamento social fortalece ou minimiza as chances que o indivíduo tem de produzir algo relevante.

¹³ Sob essa perspectiva, a produção criativa não pode ser atribuída exclusivamente a um conjunto de habilidades e traços de personalidade do criador, mas também sofre a influência de elementos do ambiente, onde esse indivíduo encontra-se inserido. (ALENCAR; FLEITH, 2003)

Na Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi (1988), conforme explicam Alencar e Fleith (2003), a criatividade não é uma estrutura rígida e se ajusta de acordo com as condições dadas. Um dos componentes ressaltados por esse estudioso é o *domínio*, que consiste em um conjunto de regras e procedimentos simbólicos, culturalmente compartilhados, que pode ser modificado pelas contribuições criativas. O *conhecimento*, sendo um dos componentes dessa estrutura, é essencial nessa mudança, visto que uma resposta criativa é mais viável quando o indivíduo detém informações sobre determinado domínio. Outro componente é o *campo*, que se constitui pelas pessoas que julgam o produto criativo dentro de sua especialidade: professores, curadores, críticos, colecionadores. Esse componente não é fixo e envolve complexas relações de poder, segundo interesses diversos. Um produto pode ser considerado criativo ou não em dada situação, conforme as mudanças de critérios de julgamento, o que torna difícil definir a criatividade baseando-se nesses critérios.

Csikszentmihalyi (2009, apud ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 6) defende que “o foco dos estudos em criatividade deve ser nos sistemas sociais e não no indivíduo”, visto não ser “resultado de um produto individual, mas de sistemas sociais que julgam esse produto.” Neste sentido, o autor postula que o investimento na criatividade deve ser feito nas comunidades e não apenas no indivíduo, sem deixar de considerar que o acesso a variados sistemas simbólicos aumenta a capacidade criativa do indivíduo.

Situando-se também numa tendência integradora, a abordagem de De La Torre (2005) discute a criatividade numa perspectiva de interação sociocultural e emocional, definindo-a, em linhas gerais, como o conhecer a informação disponível, tomar decisões, ir além do que foi aprendido, saber aproveitar o estímulo do meio para gerar alternativas na solução de problemas e na busca da qualidade de vida. O autor defende que os avanços a serem obtidos futuramente com relação à criatividade serão caracterizados por uma aproximação interdisciplinar.

Essa aproximação, conforme explica, dar-se-á em três ângulos principais, que são: a) a interação sociocognitiva, que aponta os componentes cognitivos e socioculturais como principais responsáveis pelas diferenças entre os indivíduos, tendo a cultura como fator prévio e concomitante do processo criativo; b) uma perspectiva psicológica, em cuja direção a criatividade seria vista, não como uma habilidade específica, mas como a síntese de várias operações de índole cognitiva, afetiva e tensional; c) o neuropsicológico, cuja aproximação poderia provir o descobrimento básico, semelhante ao das ondas hertzianas¹⁴ e da comunicação sem cabo (essa perspectiva procuraria

¹⁴ Conhecidas vulgarmente como ondas de rádio, ocorrem pela propagação da energia pelas ondas eletromagnéticas. Receberam esse nome por causa das pesquisas do físico alemão Heinrich Hertz, em 1887. (HALLIDAY, R.; RESNICK, R.; WALKER, J. *Fundamentos de Física*. Volume 2: Gravitação, Ondas e Termodinâmica. Rio de Janeiro: LTC, 2009).

explicar a ocorrência da criatividade desde a geração de ideias, a preparação, a incubação até a comunicação, como um fenômeno físico).

Conforme De La Torre (2005), a vertente social da criatividade deve levar em conta, tanto a pessoa como o grupo humano, como o que torna possível o seu desenvolvimento. Ele argumenta que o ser humano somente se realiza ao efetuar todas as suas potencialidades e, entre essas, encontra-se a criatividade, entendida como a qualidade mais própria e específica do gênero humano. É a criatividade que explica as transformações tanto do ponto de vista individual como social.

Ao distinguir o ser humano das demais espécies como “um ser que cria” e ressaltar a emergência da *consciência* como o momento mais alto e determinante da evolução, De La Torre (2005) procura fornecer elementos para pensar a criatividade como uma construção histórica própria do humano. Assim, também, ao introduzir o conceito de *período biocultural*¹⁵, ele explica a criatividade dentro de um processo de desenvolvimento. Contudo, não avança na explicação da origem da criatividade em sua gênese cultural, como também não menciona sua relação sistêmica com as demais funções psicológicas.

Além dos autores que foram mencionados dentro da perspectiva integradora, Mitjans Martinez (2000) menciona que Gardner (1988), Gruber (1988, 1989), Simonton (1988, 1990), Woodman e Scjoenfeldt (1990) e Harrington (1990) desenvolvem pesquisas dentro desse mesmo enfoque. Essa perspectiva, conforme assinala a autora, embora considere as relações entre sujeito e contexto no desenvolvimento da expressão criadora, revelam limitações quanto à consideração de aspectos subjetivos da personalidade e ao papel ativo do sujeito na interação com as suas condições concretas de existência, bem como quanto a compreensão efetiva do sócio-histórico e cultural na integração do psicológico.

Ainda dentro de uma análise das concepções de criatividade na psicologia, cumpre destacar as contribuições de Jean Piaget (1896-1980), que discute a criatividade na perspectiva do desenvolvimento, mesmo ciente de que um aprofundamento em seu pensamento exigiria um mergulho em sua obra, esforço que este trabalho não comporta, mencionamos essa referência em razão de seu reconhecimento no campo da Psicologia e da Educação, visto que suas proposições teóricas têm servido de embasamento para as práticas educacionais nos mais variados contextos.

Segundo Vasconcelos (2001), no decorrer de seus estudos Piaget não se deteve de forma aprofundada na análise da criatividade, tendo proferido uma conferência sobre o tema, em 1972, em Baltimore-EUA, a qual foi publicada no Brasil, em livro organizado por Mário Sérgio Vasconcelos, em 2001. Nessa conferência, ele fala da origem da criatividade como uma questão envolta em mistérios para as ciências biológicas e psicológicas, afirmando que essa capacidade “permanece um

¹⁵ “etapas com elos baseados no contínuo desenvolvimento biopsicológico, social, linguístico, cultural e domínio de determinadas habilidades.” (DE LA TORRE, 2005, p. 65).

mistério e não é explicável” (PIAGET, 2001, p. 12), descartando uma explicação de base hereditária, trazendo a questão do conhecimento como uma construção do sujeito e a importância do acesso cultural para o desenvolvimento da inteligência, o teórico argumenta que este é um processo de criação contínua, em que cada estágio produz algo novo e o aparecimento de estruturas totalmente novas, que não são pré-formadas, mas uma construção histórica do indivíduo.

Para explicar o ato criativo, Piaget (2001) parte do mesmo princípio que utiliza para analisar o conhecimento e a inteligência. Ele explica que há dois tipos de abstração mental: a empírica, que ocorre quando a informação é extraída da percepção do objeto, e a reflexiva, que tem origem na ação mental do sujeito, que reconstrói os elementos da realidade em um nível mais avançado. A criação, partindo desse raciocínio, é um processo de “abstração reflexiva”, que é a origem do novo, envolvendo a criação de representações na consciência e a elaboração de níveis mais abstratos de compreensão e tomada de consciência. Sendo esse um processo de formação contínua de novas estruturas cognitivas, a criatividade não seria então um processo dissociado, mas estaria subsumido nessa mesma dinâmica de desenvolvimento. Assim, a criatividade mostra-se na capacidade de reflexão e abstração que se amplia à medida do desenvolvimento cognitivo.

Tomando por base essa conferência, vê-se que Piaget (2001) não aprofunda na conceituação da criatividade, deixando mesmo nublada a sua compreensão e, em um nível mais consistente, afirma, ao final da conferência, que a infância é o tempo de maior criatividade do ser humano, corrobora essa afirmação, exemplificando com as palavras de um outro pesquisador (seu colega) de Genebra: “o físico criativo, apesar do seu conhecimento, em uma parte de si tem a candura da descoberta que caracterizam a maioria das crianças até serem deformadas pela sociedade adulta.” (PIAGET, 2001, p. 20).

Christov e Matos (2006) discutem as aproximações entre a concepção de criatividade expressas por Piaget e Vigotski. O primeiro estudou a formação das estruturas cognitivas para compreender como se dá o conhecimento no interior do sujeito e chegou à conclusão de que é um processo que implica “ação do sujeito que conhece” (CHRISTOV; MATOS, 2006, p. 10), viabilizando-se nas seguintes etapas: associação do novo ao já conhecido, *acomodação*; criação de nova estrutura para acomodar o novo, *assimilação*; superação da crise provocada pelo novo, *equilíbrio*. Tal processo, ao implicar na construção de estruturas cognitivas, prevê, conforme assinala os teóricos, a anterioridade do desenvolvimento em relação à aprendizagem, diferindo, portanto, da tese vigotskiana.

Christov (apud CHRISTOV; MATOS, 2006) avalia os limites da concepção de criatividade piagetiana, visto que, ao associar essa capacidade de forma inespecífica ao desenvolvimento cognitivo, o qual Piaget elaborou a partir de pesquisas focadas em conceitos matemáticos, essa concepção esbarra em limites que é preciso reconhecer e ampliar. Na opinião da autora, subsumir a

criatividade ao processo de conhecimento implicaria em considerar apenas os seus processos conscientes. Contrariamente, na posição vigotskiana, conhecer também é criar e, para ele, nenhum desses processos ocorre de maneira inteiramente consciente, existindo uma relação dinâmica entre consciência e inconsciência.

Dessa forma, discordamos da ideia que identifica a criatividade com os processos cognitivos sem integração ao afetivo, assim como a que considera que a sociedade de modo geral bloqueia o desenvolvimento da criatividade, visto que não se deve associar a ampliação da consciência na vida adulta, mediante as experiências sociais, à diminuição da imaginação criadora; ao contrário, a aquisição de experiências e a ampliação da consciência são sua condição essencial. Sabemos que em certas condições a sociedade pode bloquear a imaginação, contudo, trata-se de um processo de deformação e inibição que ocorre em contextos sociais determinados, impedindo o curso do desenvolvimento.

1.1.3 As pesquisas sobre criatividade no Brasil

O levantamento dos estudos relacionados à criatividade não verbal realizados por Marin (1976) revelam que são poucos os que se preocupam em investigar a criação artística em crianças e jovens no processo de educação escolar, sendo que a maior parte deles concentra-se em artistas e estudantes de arte. No Brasil, somente nas décadas de 1960 e 1970, é que aparecem estudos teóricos na perspectiva educacional, com o interesse de medir, objetivamente, a influência da educação artística no desenvolvimento da criatividade. Marin (1976) assinala que nessa abordagem destacam-se os estudos de Miel (1973), Getzels e Jackson (1978), Bono (1970) e Mueller (1963).

A revisão bibliográfica realizada em nosso trabalho revelou um aumento das pesquisas sobre criatividade no Brasil, a partir das últimas décadas do século XX. Nesse momento, como explica Santos (1995), houve uma conscientização do valor psicológico e social da criatividade, que passou a ser estudada não somente por psicólogos, mas por educadores e cientistas. Nos Estados Unidos, muitos centros de pesquisa foram criados para investigação dos processos criativos, a partir do entendimento de que o desenvolvimento tecnológico dependia da geração de novas ideias.

Em sua pesquisa de mestrado, Santos (1995) realizou um estudo sobre a produção científica da criatividade no Brasil, no período de 1970 a 1993, mostrando que com o surgimento dos cursos de pós-graduação, a partir da década de 1970, iniciam-se os primeiros estudos sobre o tema (Ritzman, 1970; Franchi, 1972; Vollet, 1974; Alencar, 1974), aumentando o fluxo de pesquisas a partir de 1980. Nesse estudo, foram encontrados 59 trabalhos entre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Psicologia e Educação. Conforme evidencia a autora, a maioria

dos estudos sobre o tema são empíricos e tratam da relação entre variáveis em situação natural ou simulada, caracterizando a pesquisa aplicada.

Santos (1995) verificou que a abordagem que mais vem sustentando os estudos brasileiros sobre a criatividade é a comportamental, que se manifesta extensamente na Psicologia. A abordagem psicométrica aparece como a segunda mais utilizada, seguida das demais abordagens (psicogenética, psicossociológica, humanista e fenomenológica). A maior parte dessas pesquisas é desenvolvida no interior das escolas, sendo que o aluno é o sujeito mais estudado no que concerne à criatividade, compondo 83% das pesquisas, enquanto que o professor representa 14,6%.

Solange Muglia Wechsler (2002) é uma das pesquisadoras que mais tem se dedicado ao tema da criatividade no Brasil, dentro da área da psicologia e da educação. Segundo ela afirma, as pesquisas sobre criatividade neste país têm sido feitas de modo quase exclusivo por psicólogos e educadores no âmbito escolar, na busca de compreender e buscar soluções para os graves problemas de comportamento e aprendizagem com que a escola vem se deparando nos últimos tempos. A autora verificou, ainda, que até o ano de 2002, a maioria das pesquisas sobre esse tema no Brasil limitava-se a teses e dissertações que nem sempre eram publicadas e, portanto, não chegavam a constituir um campo de pesquisas sistematizado com acesso viável para os pesquisadores que estudam o tema. Os aspectos mais abordados sobre a criatividade nessas pesquisas estão ligados ao processo criativo, focando nas estratégias de ensino ou em áreas específicas do currículo ou sobre o produto criativo, pensando os sujeitos (professores e alunos), as habilidades pessoais e também o ambiente criativo.

Em sua pesquisa, Wechsler e Nakano (2011) constataram que a ênfase das pesquisas em criatividade no Brasil continua sendo em questões educacionais, concentrando-se na preocupação com a motivação para a aprendizagem e, aí se incluem, como sujeitos, alunos e professores. As autoras sinalizam que, a partir dessas pesquisas, é possível concluir que a criatividade pode ser identificada e desenvolvida na educação, contudo, existem barreiras oriundas dos mais diversos fatores que se interpõem ao seu desenvolvimento.

A pesquisa de Zanella e Titon (2005) sobre a produção científica em criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em Psicologia (1994-2001) aponta o crescimento do número de teses/dissertações defendidas sobre o tema dentro desse período, sendo encontrados 68 trabalhos na área da Psicologia. Quanto ao referencial teórico, esse estudo revelou que metade das pesquisas continua vinculada a teorias tradicionais psicológicas. Segundo os autores, a Educação aparece como campo privilegiado de estudos sobre essa temática, com foco na avaliação da criatividade de professores e alunos. Dos 68 trabalhos analisados, 22 foram caracterizados quanto ao uso de alguma linguagem artística.

Conforme mencionado na introdução deste relato, a partir do levantamento realizado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período de 1975 a 2015, pode-se dizer que não foram identificados estudos que tratassem da criatividade no contexto escolar com base na teoria histórico-cultural, especificamente no ensino de arte, com exceção da dissertação de Saccomani (2014), que talvez seja inédita dentro dessa perspectiva. Seu problema de pesquisa define-se pela generalizada aceitação da concepção de criatividade como um potencial individual inato e, nesse sentido, realiza uma análise teórico-conceitual, visando compreender a interdependência entre o ensino sistematizado e a criatividade na Arte na educação escolar, conforme a pedagogia histórico-crítica.

Assim, considerando as implicações das concepções teóricas sobre criatividade produzidas no campo da psicologia para a pedagogia, buscaremos, no tópico seguinte, apresentar considerações sobre a apropriação destas concepções pelas tendências pedagógicas brasileiras, tendo em vista construir uma base teórica para melhor compreensão de suas repercussões na escola e na prática dos professores de Arte.

1.2 O legado das concepções de criatividade para a educação escolar brasileira e para o ensino da arte

No presente tópico, buscamos situar a problemática deste estudo, apresentando considerações acerca do legado das concepções de criatividade para as tendências pedagógicas brasileiras, visando destacar elementos que se encontram no centro dessas abordagens e sua influência nas práticas pedagógicas escolares. Esse percurso permite compreender as concepções de criatividade presentes no contexto escolar que vão se mantendo ao longo dos anos, mas que também ganham novas formulações.

Discutiremos, ainda, como as principais tendências pedagógicas brasileiras estão implicadas no desenvolvimento da criatividade no ensino de arte, considerando a especificidade dos processos históricos e conceituais desse campo no bojo da história da educação no Brasil e que orientam as práticas pedagógicas, atribuindo maior ou menor ênfase à criatividade face às necessidades educativas dos diferentes períodos históricos.

1.2.1 A criatividade como expressão da visão essencialista de homem

Aranha (1996) registra que, no século XVII, o movimento humanista vai buscar a secularização do pensamento e, com isso, surgem teóricos que se preocupam com a pedagogia e com novos métodos de abordar o conhecimento. É nesse contexto que João Amós Comênio (1592-

1670) elabora a Didática Magna, considerada o primeiro tratado sistemático da Pedagogia e da Didática na constituição da escola moderna, sendo disseminada no ensino ocidental e, por conseguinte, no Brasil. A escola, de acordo com esse tratado, era uma grande instituição capaz de corrigir os indivíduos, e o ensino devia ser proporcionado a todas as pessoas, sem distinção, como forma de conduzi-las a Deus. O conhecimento, a virtude e a piedade eram os fins da educação e essa finalidade era alcançada por meio do conhecimento de si mesmo, que pressupunha o conhecimento das ciências, das línguas, das artes liberais entre outros.

Aranha (1996) destaca que a história da educação tradicional no Brasil inicia-se nos séculos XVI e XVII por meio das ordens religiosas, especialmente a jesuítica, atrelada à evangelização dos povos colonizados e à expansão da cultura europeia. Sua metodologia de ensino privilegia a tradição clássica, revelando indiferença às descobertas científicas, assim como às críticas feitas à filosofia medieval, enfatizando, portanto, a retórica e os exercícios de erudição.

Conquanto o ensino jesuítico seja influenciado pelas ideias de Comênio, que postulava a educação para todos; no Brasil, o ensino destinava-se, quase exclusivamente, aos filhos dos donos de terras e senhores de engenho. Segundo Romanelli (2014, p. 34), esse ensino correspondia aos ideais do “homem culto” de Portugal, caracterizando-se pela tradição escolástica e literária, o desinteresse pela ciência e o desprezo pelas atividades técnicas e artísticas, mantendo-se “irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação.” Segundo Azevedo (1976, p. 48) a pedagogia jesuítica era uma educação:

[...] monopolizada pelos padres, orientava-se, sem dúvida, para a uniformidade intelectual; os quadros do seu ensino, dogmático e abstrato, não apresentavam plasticidade para se ajustarem às necessidades novas: os métodos, autoritários e conservadores até a rotina; e, além de não incluir o ensino das ciências, esse plano de estudos, excessivamente literários e retóricos, não abria lugar para as línguas modernas, conservando nas elites uma tal ignorância sobre essas línguas que de maravilha se encontraria, na colônia, um brasileiro que soubesse francês.

No entanto, Miranda (2009, p. 41) considera que o método de ensino jesuítico tinha o estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo “expressamente exigido um caráter activo, personalizador e autoformativo, evitando a abulia, a passividade, o desinteresse e indiferença”. Na análise de Aranha (1989), a finalidade da educação jesuítica era a formação do homem educado conforme a sociedade aristocrática da época, homem gentil, culto e polido. Esse objetivo era perseguido por meio de uma metodologia exigente, em que se realizavam torneios ou disputas na sala de aula, cujos alunos eram estimulados a competir com os próprios colegas. Os que apresentavam os melhores resultados eram premiados em solenidades pomposas, com a presença de autoridades. Consoante a autora, a disputa constituía uma das forças psicológicas mais ativas e era

incentivada pelos jesuítas, mediante o ingresso dos alunos considerados mais talentosos nas academias.

Assim, observam-se distintas opiniões acerca da pedagogia jesuítica, ora a enaltecendo quanto a efetividade no desenvolvimento moral e intelectual do educando, ora tecendo-lhe profundas críticas devido ao seu caráter conservador e abstrato. Nesse sentido, devemos entender essa concepção de educação dentro de seu contexto histórico e social, que se caracterizava pelo ideal de formação do homem cristão, ajustado às finalidades econômicas, culturais e sociais da época.

A pedagogia dos padres jesuítas predominou até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal (1750-1777), motivado pela necessidade de formar um novo tipo de homem, o burguês e não mais o cristão, tendo em vista que os princípios liberais e o movimento Iluminista trazem consigo novos ideais e uma nova filosofia de vida. As convicções pedagógicas do Marquês, a seu turno, eram fundamentadas no Iluminismo e, assim, o ensino continuou enciclopédico, com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, “tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos.” (SODRÉ, 1970, apud ROMANELLI, 2014).

Romanelli (2014) considera que a vinda de D. João VI ao Brasil, no século XIX, promove a criação de diversas instituições educacionais e culturais, contudo elas revelam as intenções aristocráticas do monarca, que investe no ensino superior em detrimento do nível primário. A população em geral continua iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber, efetivando-se uma educação elitista. O ensino secundário, por sua vez, tinha como objetivo o preparo dos alunos para o ingresso na escola superior, seguindo os ditames da classe dominante que desejava uma formação que proporcionasse reconhecimento aos seus filhos como homens cultos. Com essa finalidade, “a retórica tem papel mais importante do que a criatividade.” (ROMANELLI, 2014, p. 17).

De acordo com Ribeiro (1993), o início da República caracterizou-se por várias reformas que visavam a renovação do ensino, tanto nas questões políticas quanto pedagógicas, como a inclusão de disciplinas científicas, a organização dos níveis educacionais, a formação cidadã; contudo, muitas dessas propostas não tiveram sucesso. O autor assinala que existiu uma alternância no pensamento filosófico que influenciava essas reformas, como o positivismo, de orientação cientificista e pragmática, como as de Benjamin Constant e Rivadávia Correa; o pensamento liberal, fundamentado na igualdade de direitos e oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades individuais e educação universal, presentes nas reformas de Epitácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves.

Na visão de Ribeiro (1984), uma das principais intenções dessas reformas era fundamentar a formação científica, rompendo com a tradição humanística clássica, responsável pelo academicismo

dominante no ensino. Na verdade, o que ocorreu, segundo a autora, foi o acréscimo das matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico. Não houve, assim, uma transformação capaz de provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas do país e tampouco a formação cultural das classes populares.

Aranha (1996) define a escola tradicional, em linhas gerais, como uma orientação pedagógica que inicia no Renascimento e se estende até o início do século XX, articulada pelas mais diversas tendências, das quais se destacam, como características gerais, a centralidade do professor como detentor do conhecimento e como modelo a ser seguido pelo aluno; a passividade do aluno, reduzido a receptor dos conteúdos; o caráter abstrato do saber, o verbalismo e a preocupação com a transmissão do saber acumulado; a valorização do passado em detrimento dos problemas atuais da sociedade; a metodologia da repetição e da memorização de conteúdos; ausência de consideração às diferenças individuais dos alunos.

Essas características, em conjunto, resultavam em um ensino reprodutor que não propiciava a iniciativa e a criatividade dos alunos, infundindo-lhes o medo da divergência e o desejo de perpetuar condutas consideradas como modelos, seja a do professor ou de figuras de destaque na sociedade. A ousadia, a criticidade e a imaginação não eram capacidades estimuladas na pedagogia tradicional, visto que o que predominava era a concepção humanista clássica em que, segundo Saviani (1987, p. 24), está assentada numa visão essencialista de homem, sendo este encarado como um indivíduo “constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais”.

No que tange às concepções de criatividade correspondentes à pedagogia tradicional, ainda que não existisse uma formulação teórica sobre o tema, sobretudo vinculada à educação, subsistiam visões de caráter filosófico ou cristão, tais como a ideia de genialidade ou de realização conforme a vontade divina, ou às ideias darwinistas, como força criadora inerente à vida, ou, no campo da psicologia, concepções como o associacionismo, já comentadas em tópicos anteriores. Assim, em termos gerais, entendemos que a visão de criatividade partia de uma noção de natureza humana que devia se realizar conforme padrões universais, sem considerar que essa realização está vinculada a múltiplas determinações históricas e culturais.

O ensino de arte no Brasil, de acordo com Fusari e Ferraz (1993), está presente, desde a pedagogia jesuítica, como instrumento pedagógico para a catequese dos povos indígenas, manifestando-se na música, na dança, no teatro e nas artes e ofícios, nos quais eram produzidos utensílios, talhas, esculturas e pinturas, destacando-se os trabalhos em madeira e cerâmica. O método de ensino, segundo Subtil (2011), não levava em conta a cultura local, baseando-se em uma forma europeia e católica de transmissão de conhecimentos que enfatizava a literatura e negligenciava as artes plásticas que, conforme essa concepção, poderia induzir à sedução dos

sentidos. Ao lado disso, havia um preconceito contra todo tipo de atividades manuais que eram identificadas com o trabalho escravo, incluindo-se as artes. Assim, o desenho e a pintura eram utilizados no treinamento de escravos e nas missões indígenas, enquanto as atividades ligadas à literatura mantinham seu *status* nas escolas de homens livres.

Nascimento (2014) realça o forte trabalho de subjetivação jesuítica no sentido de considerar as artes literárias como “matriz de um raciocínio reto”, sendo mais importante o estudo do latim e da língua materna que as artes e os ofícios. Segundo aponta o autor, esse ideário permanece ainda nos dias atuais, quando se dá mais ênfase à língua portuguesa e literatura, hierarquizando as disciplinas escolares nos moldes do pensamento humanista clássico. No que se refere à criação artística, assinala que:

A beleza era essencialmente formal. O conhecimento derivava das formas das coisas, emanadas de Deus. A arte era guiada por um raciocínio justo de origem divina. As artes tinham importância quando produzidas a partir de modelos que seguiam as sa(n)gradadas escrituras e o catolicismo. A criação artística era uma espécie de virtude criativa deixada por Deus na natureza. esse autor assinala que (NASCIMENTO, 2014, p. 33)

Observa-se, assim, que essa concepção está atrelada ao imaginário medieval de criatividade, já destacado em outro tópico, segundo a qual o artista era apenas o veículo por meio do qual a ordem eterna e sobrenatural das coisas adquire visibilidade, não havendo autonomia subjetiva na atividade de criação (HAUSER, 1995). Contudo, Nascimento (2014) observa que, na prática, a atividade artística efetivada pelos jesuítas baseava-se em modelos ou padrões a serem copiados, conforme temáticas determinadas, não somente de cunho religioso, mas também decorativo, a partir de gravuras e estampas trazidas da Europa. Isso significa que a criação era considerada como parte da harmonia natural das coisas e o papel do sujeito era minimizado no ato criador. Essa concepção estava longe de compreender a criatividade como parte da personalidade humana e como processo de desenvolvimento psicológico, presa que se encontrava a uma concepção idealística de mundo e de natureza humana.

1.2.2 A criatividade em uma visão experimental/pragmática

Ribeiro (1993) destaca que, com a queda da oligarquia e a ascensão do modelo nacional-desenvolvimentista do início do século XX, consolida-se a classe burguesa, assim como o fortalecimento de sua ideologia e reivindicações por mudanças no quadro cultural e educacional do país. De acordo com o autor, diversos eventos vão influenciar na organização escolar nesse período, como as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna. É neste

contexto que surge um movimento de cunho político e pedagógico que tem origem na Europa e Estados Unidos, a Escola Nova.

Educadores como Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971) foram responsáveis por trazer as ideias pedagógicas da Escola Nova para a realidade educacional brasileira, ideias estas que vigoravam principalmente nos Estados Unidos, representadas pela filosofia educacional de John Dewey (1859-1952). No Brasil, o movimento teve como princípios o ensino laico, universal, gratuito e obrigatório e a organização de um sistema educacional nacional que se fundasse nesses princípios. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, sintetiza os ideais desse movimento, assinado por vários expoentes de uma nova política educacional que priorizava a construção da democracia.

O ideário pedagógico da Escola Nova buscava contrapor-se à metodologia do ensino tradicional, deslocando o professor do centro do processo de ensino e aprendizagem e apostando na construção do conhecimento pelo próprio aluno através da experiência: “se o processo do conhecimento é mais importante do que o produto, o conteúdo que é objeto de aprendizagem precisa ser compreendido, não decorado.” (ARANHA, 1996, p. 168). A criatividade é enfatizada no *Manifesto dos Pioneiros* (2010, p. 53) ao definir o plano de reconstrução educacional brasileira como uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional:

[...] dentro do mesmo espírito que substituí o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno. [...] que deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador [...].

Essa concepção de criatividade, ao buscar romper com os propósitos da pedagogia tradicional, atrelava-se ideologicamente aos princípios liberais ao dar ênfase à formação voltada para uma finalidade produtiva e a criação de produtos originais que interessavam ao mercado em desenvolvimento e expansão. Por outro lado, o enfoque dado à criatividade era influenciado pelo movimento modernista, que defendia a livre expressão e a espontaneidade dentro de uma pedagogia de cunho experimental e psicológico.

Segundo Saviani (1987), o movimento da Escola Nova surge como uma atividade de recomposição da classe dominante, ameaçada pela crescente participação política das massas. Nesse sentido, o autor explica que a ênfase dada à ‘qualidade do ensino’ pelo referido movimento desloca a atenção das questões políticas mais amplas, mantendo a expansão da escola dentro dos limites demarcados pela classe dominante e, ao mesmo tempo, mantém a ação de aprimorar a qualidade do ensino restrita ao círculo educacional das elites, afrouxando a disciplina e a exigência intelectual nas escolas destinadas às classes populares.

Ribeiro (1984, p. 116) assinala que as ideias da Escola Nova, conquanto defendessem uma formação humana baseada prioritariamente na gratuidade, detinham-se nos limites impostos pela sociedade, que se encontrava dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, “entre dominantes e dominados”. Assim, os princípios apresentados pelo movimento político que impulsionou a Escola Nova não se efetivaram, acabando por se instituir na prática, como argumenta Aranha (1996), um pressuposto à redenção dos problemas individuais por meio da escola em uma concepção explicitamente liberal. Aos indivíduos estariam garantidas as possibilidades de ascensão social por meio do talento e do esforço próprio, mediante as oportunidades educativas.

Nesse ponto de vista, David e Morais (2012) destacam que nos anos de 1920 já havia uma preocupação de ordem pragmática e economicista na abordagem da criatividade, enquadrando-se nos paradigmas da modernidade. O criador torna-se um produtor que precisa se ajustar às demandas da sociedade consumista e, nesse viés, a criatividade passa a ser objeto de programas de intervenção educativa, estimulação e motivação para a criação de produtos inovadores. Conforme Japiassu (2001, p. 43), “o papel da criatividade na formação escolar do educando ganhou destaque com o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX”. O autor sugere que nesse contexto a ênfase na criatividade estaria em consonância com as exigências educacionais postas pela industrialização, a produção de bens e a concorrência entre as empresas.

Entende-se, assim, que o contexto de industrialização impôs ao campo educacional o investimento no sujeito criativo, capaz de produzir novas ideias e produtos para o mercado, entre o final do século XIX e início do século XX, impulsionando as investigações sobre a criatividade. De forma simultânea, as pesquisas da psicologia contribuíram para incrementar os campos científico e ideológico em que se situava a compreensão da criatividade. De acordo com Japiassu (2001, p. 43), “Considerada importante aspecto da inteligência humana - e via para potencializar a capacidade de resolução de problemas - a criatividade deveria então ser estimulada na educação escolar”.

Por outro lado, observa-se que as propostas de desenvolvimento criativo não se assentavam em bases sólidas, que garantissem aos sujeitos a apropriação dos instrumentos simbólicos e culturais necessários ao desenvolvimento global da personalidade. Nessa direção, Saviani (2011) destaca o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da criatividade, pois, ainda que a crítica à escola tradicional tenha suas razões, na medida em que essa esvaziou de sentido os conteúdos e tornou sua transmissão mecânica e repetitiva, o escolanovismo baseou-se numa crítica radical tendendo a “classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo em negação da liberdade”. (SAVIANI, 2011, p. 17).

Nessa perspectiva, acabou por ignorar que alguns elementos privilegiados pela pedagogia tradicional têm o seu valor se entendidos adequadamente, como o domínio de determinados procedimentos técnicos, o saber sistematizado, a referência a modelos culturais, que são condições indispensáveis para o desenvolvimento da criatividade. Todavia, nem a proposta da pedagogia tradicional e nem a nova propiciaram o desenvolvimento criativo, à medida em que a primeira concebeu criatividade, a partir de uma visão essencialista de ser humano e, a segunda, a partir de uma visão individualista e pragmática.

No ensino da arte, Marin (1976) destaca que na década de 1920 surgiram teóricos defendendo a importância da criatividade vinculada à preocupação com a melhoria da saúde mental. Sob a influência da psicanálise, a criatividade passou a constituir os objetivos da aprendizagem artística como forma de prevenção da neurose, conforme os postulados de Freud. Priorizava-se, assim, o desenvolvimento “harmônico” da “natureza humana”, em um contexto que se caracterizava pelo desenvolvimento social e pelas pressões das guerras mundiais.

Para Silva (2013), nesse movimento destacam-se alguns autores que fundamentam essa concepção pedagógica no campo das artes, como John Dewey (1859-1952)¹⁶ e Viktor Lowenfeld (1903-1960)¹⁷, a partir de 1930, nos Estados Unidos, e Herbert Read (1893-1968)¹⁸ com o início dos anos 40, na Inglaterra. No Brasil, interpretações diversificadas das ideias desses autores conduziram a práticas que priorizavam a arte como expressão e o livre fazer. As concepções de arte e criatividade foram adotadas, principalmente, por meio dos livros *Desenvolvimento da capacidade criadora* (1947) de Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain e *Educação pela arte* (1943) de Herbert Read.

Fusari e Ferraz (1993) apontam que os seguidores do filósofo John Dewey procuraram aprofundar suas ideias, partindo de problemas ou assuntos do interesse dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num “aprender fazendo”. Contudo, seus conceitos foram erroneamente interpretados na maior parte do campo educacional brasileiro, conquanto tenham sido filosoficamente bem informados pelo educador Anísio Teixeira que, segundo Barbosa (2002), teria sido o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do movimento Escola

¹⁶ O princípio mais adotado por Dewey é o da função educativa pela experiência, cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo. Enfatiza uma pedagogia mais prática e experimental. (FUSARI; FERRAZ, 1993).

¹⁷ Viktor Lowenfeld (1903-1960), filósofo e educador austríaco influenciado por Freud e defensor da pedagogia escolanovista é autor do livro *Creative and Mental Growth* escrito em co-autoria com W.Lambert Brittain. O livro foi traduzido para o português, em 1977, com o título *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. (FUSARI; FERRAZ, 1993).

¹⁸ Herbert Read (1893-1968), filósofo inglês, que se dedicou à análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes. Sua teoria é influenciada por Carl Gustav Jung. Discute a questão do objetivo da educação, afirmando que esta, assim como a democracia, deve residir na liberdade individual, buscando uma integração do individualismo com sua função na sociedade. (FUSARI; FERRAZ, 1993).

Nova (1927-1934). O teórico assegura que, do pensamento de Dewey, a Escola Nova adotou como premissa a ideia de arte como “experiência consumatória”, entendendo esse conceito como a noção de “experiência final”. Segundo essa compreensão, a arte passou a ser utilizada como culminância para propostas de ensino de outras matérias, como produzir um desenho de um animal após uma sequência de atividades nas aulas de Ciências.

Não obstante as contradições referentes ao desenvolvimento humano que movem o ideário educacional nesse período, a concepção de criatividade de cunho experimental motivou o surgimento de ateliês para crianças em várias cidades brasileiras sob a orientação de artistas, que tinham como objetivo fazer com que elas manifestassem livremente seu potencial criador. Em 1948, Augusto Rodrigues cria a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, objetivando promover a arte como expressão e liberdade criadora. Nessa escola, propunham-se ateliês para que crianças e adolescentes pudessem desenvolver livremente atividades de desenho, pintura e outras técnicas sem a mediação de outras imagens e sem um direcionamento que ‘interferisse’ na espontaneidade dos criadores.

Frage (2001) assinala as mudanças ocorridas no campo da arte-educação no decorrer da modernidade, mobilizadas através dos estudos e experiências de autores em diversos países da Europa, América do Sul e Estados Unidos, cujos princípios e ideias¹⁹ foram integrados à Escolinha. Assim, esses modelos institucionais surgiram no pós-guerra como uma resposta ao autoritarismo das escolas tradicionais, fundadas em uma crença nas potencialidades do ser humano e no respeito a sua livre expressão. Nos anos 1960, chegaram a existir cento e trinta Escolinhas de norte a sul do Brasil e algumas na América Latina, no Uruguai, Paraguai, Chile e Argentina, passando a liderar uma ampla ação movida pelo princípio comum de desenvolver a criatividade artística de jovens e crianças.

Em que pesem as críticas à concepção de criatividade disseminada no movimento da Escola Nova (FERRAZ; FUSARI, 2009; BARBOSA, 2001, 2002; ROSSI, 2009), as iniciativas em torno do ensino da arte, sobretudo com a implantação das escolinhas, contribuíram para a abertura de práticas mais expressivas, possibilitando reflexões em torno da liberdade criadora e a educação dos sentidos. Essas concepções e práticas, mesmo que lentamente, iriam contribuir para a reformulação do ideário em torno da criatividade no ensino da arte, fertilizando o terreno das mobilizações dos arte-educadores que iriam acontecer anos mais tarde.

É necessário, por outro lado, destacar os pontos críticos dessa vertente pedagógica, que consideramos estarem enraizados em concepções inatistas e, portanto, contrárias aos princípios de uma educação de caráter histórico cultural. Ao dar ênfase ao desenvolvimento da sensibilidade em

¹⁹ A esse respeito consultar FRANGE, L. B. P. *Noêmia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

detrimento dos processos de significação, o método de desenvolvimento centrado no espontaneísmo prescinde de princípios orientadores para a configuração expressiva, comprometendo a intencionalidade e sistematicidade do ensino.

Sobre essa tendência, Ferraz e Fusari (2009, p. 47) explicam que:

Na Escola Nova, a ênfase é a expressão como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam dos aspectos intelectuais aos afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo do trabalho* caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos. Foram importantes no desenrolar desse movimento as reflexões assentadas nos trabalhos de psicanálise, psicologia cognitiva e gestalt. (grifo das autoras).

Assim, o conceito de criatividade no ensino da arte nesse contexto centrou-se mais nos processos e menos nos resultados, mais na sensibilidade e menos na cognição, em sintonia com os estudos sobre criatividade desenvolvidos no âmbito da psicologia.

1.2.3 A criatividade voltada à inovação e à produtividade

Saviani (2011) considera que, na década de 1960, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise e, a partir daí, começa a se delinear a tendência que historicamente ficou conhecida como pedagogia tecnicista. Na década de 1970, essa tendência impõe-se com maior força no contexto do regime militar, que procura implantar orientações com base na assessoria americana, cujos princípios são a racionalidade, a eficiência e a produtividade, que levam o Brasil a fazer acordos com os Estados Unidos (MEC-USAID)²⁰ a fim de angariar assistência técnica e cooperação financeira para aplicar em reformas na educação.

O caráter dessas reformas primava pela burocratização do ensino e inferiorização das funções do professor, que recebia apenas o treinamento para transmitir os conteúdos elaborados por agentes técnicos que, por sua vez, encontravam-se distantes da realidade da sala de aula. Sobre esse momento, Giroux (1987), citado por Aranha (1996, p. 179), diz que:

[...] os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática da educação.

Neste sentido, a tendência pedagógica tecnicista deve ser entendida dentro de um contexto complexo, em seus múltiplos determinantes, tais como a ideologia desenvolvimentista, do ponto de

²⁰ Acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development.

vista econômico, o cerceamento da liberdade de expressão e perda de autonomia de professores e educandos dentro do regime militar e a psicologia de cunho experimental, que ainda prevalecia na compreensão do comportamento humano.

Aranha (1996) observa que a tendência pedagógica desse momento tem como pressupostos teóricos o positivismo e a psicologia behaviorista, uma vez que o primeiro enfatiza o objeto conhecido e não o sujeito do conhecimento e, de modo coerente, os princípios behavioristas buscam a mudança de comportamento do aluno por meio do treinamento, em uma relação que desconsidera a sua subjetividade em função do desenvolvimento de habilidades técnicas e pragmáticas. Dentro de uma perspectiva liberal, reflete o modelo empresarial, buscando adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, preparando mão-de-obra qualificada e adequação do indivíduo ao trabalho.

Nessa perspectiva, Libâneo (1994, p. 15) assinala que a escola tem como função a “modelação do comportamento humano” para as competências do mercado de trabalho, conforme suas palavras:

A atividade da "descoberta" é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a “aplicação” é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental.

Os conteúdos de ensino, nesse segmento, reduzem-se aos conhecimentos observáveis e mensuráveis, transmitidos de maneira instrumental e eliminando qualquer sinal de subjetividade. David e Morais (2012) apontam que, a partir da década de 1950, intensificam-se as abordagens pragmáticas e economicistas da criatividade, com diversos programas de intervenção educativa que visam estimular o ‘potencial’ dos indivíduos voltados à inovação.

Disseminam-se, assim, os testes psicométricos para avaliar competências criativas, como os de Guilford (1956) e Torrance (1966). Conforme explicam os autores, na década de 1960, ocorreu a expansão do sistema econômico capitalista e a difusão das Novas Tecnologias de Informação (NTI's) e da cultura de massas. Nesse contexto, mudanças verificadas na economia provocaram alterações profundas na sociedade, gerando a concorrência e a necessidade da procura de inovação e produtividade, implicando na proliferação das pesquisas sobre criatividade.

Ao analisar a criatividade do ponto de vista de suas representações no contexto economicista, Rouquete (1973) destaca que elas relacionam-se à capacidade pessoal de criar a força de trabalho, sendo o processo criativo a sequência das etapas de produção, cujo resultado é o produto esperado pelo mercado. A figura do criador, nessa nova representação, não é mais a do

“descobridor” ou aventureiro, mas a do trabalhador em sua relação direta com a construção. Assim, “já não se pode deixar a responsabilidade da inovação a alguns particulares dotados ou com sorte”, sendo possível “organizá-la sistematicamente pela estimulação e a exploração do potencial criativo em geral”. (ROUQUETE, 1973, p. 16).

Por esse ângulo, Ostrower (2014) destaca que, na década de 1970, no Brasil, havia uma enorme pressão sobre as pessoas para a expressão da criatividade como originalidade, em um contexto de massificação cultural, em que a excepcionalidade era a premissa para o destaque de determinados indivíduos em detrimento da maioria. Essa visão, segundo aponta, é equivocada no sentido de que a criação nunca pode se confundir com um fenômeno separado ou separável, pois é sempre uma questão de estruturas.

Assim, originalidade não se confunde com invenção, pois esta última “não traz necessariamente as sementes da etapa seguinte.” (OSTROWER, 2014, p. 135), portanto, nem sempre opera no campo das consciências, podendo permanecer restrita ao campo dos objetos e de sua relativa utilidade na vida prática.

Sobre o ensino de arte, Barbosa (2001) assinala que a Lei 5692 de 1971, que foi uma reformulação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/1961, no contexto do regime militar, embora tenha inserido a arte no currículo escolar, gerou interpretações que a conceberam como atividade e não como disciplina, levando a flexibilizar ainda mais sua presença nas escolas, que se tornaram, em muitas realidades, uma ‘pausa’ entre os conteúdos relevantes de outras matérias.

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino do desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973. (BARBOSA, 2001, p. 12)

Nesse contexto, a história da arte, o conhecimento e fruição estética estavam distantes de qualquer plano de ensino. Paradoxalmente, o conteúdo da arte não era arte, o objeto de ensino da arte não era a arte. A criação, que deveria ser um dos objetivos dessa disciplina, é praticamente negada nas escolas, haja vista que nos currículos em que a arte mantém-se, o desenho geométrico e as atividades fragmentadas ocupam o espaço que deveria pertencer ao desenvolvimento criador. É nessa conjuntura de fragilidade que a arte perde legitimidade, sendo facilmente substituída por conteúdos alheios a sua natureza, quando não é simplesmente retirada do currículo.

Com a finalidade de compreender a realidade do ensino da arte no Brasil, Barbosa (2001) entrevistou 2.500 professores de artes de escolas de São Paulo, no ano de 1983, e nessas entrevistas todos mencionaram o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seu ensino. Nas

artes visuais, esse conceito estava relacionado à espontaneidade, à autoliberação e à originalidade, e a prática do desenho era o principal conteúdo dos planejamentos.

Isso significa que nas concepções pedagógicas ainda prevaleciam ideias da Escola Nova, visto que o contexto denominado de pedagogia tecnicista é marcado muito mais por seu caráter ideológico, vinculado aos interesses capitalistas, do que por uma concepção pedagógica propriamente dita, subsistindo variadas tendências nas práticas educativas, quase sempre de forma fragmentada.

Sob essa perspectiva, Barbosa (2001) considera que a identificação da criatividade como espontaneidade é uma compreensão de senso comum sobre esse tema. Mesmo quando habilitados na área artística, os professores não tinham a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas que abordassem esse assunto nas universidades, cujo currículo mínimo não determinava a oferta dessas disciplinas. No ponto de vista da autora, a identificação da criatividade com autoliberação pode ser explicada como:

[...] uma resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do País. Em 1983 nós estávamos sendo libertados de 19 anos de ditadura militar que reprimiu a expressão individual através de uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte-educação e os seus conceitos. (BARBOSA, 2001, p. 11)

As contradições entre o discurso sobre criatividade e as práticas de ensino, no contexto do tecnicismo, podem ser verificadas a partir dos instrumentos que são utilizados pelos professores, sobretudo, o livro didático. Conquanto a criatividade esteja presente como objetivo nos planejamentos, uma pesquisa realizada na década de 1980 por Ferraz e Siqueira (1987, apud BARBOSA, 2001) aponta que o livro didático é a fonte maior do ensino. As pesquisadoras verificaram que os conteúdos desses livros abrangiam nada mais nada menos que instruções para o desenho geométrico utilizado desde a década de 1940, apresentando, portanto, profunda contradição com os objetivos de ensino mencionados nos planejamentos dos professores.

Isso torna evidente que os objetivos eram palavras vazias, destituídas de um significado relevante que pudesse nortear a prática e a reflexão dos professores sobre a criatividade ou o processo de criação nas aulas de arte. Por conseguinte, o que se verificou nesse contexto foi uma banalização constrangedora da arte na escola e, nesse processo, o tema da criatividade desgastou-se pela repetição vazia, gerando descrédito sobre o potencial da disciplina de desenvolver sujeitos verdadeiramente criadores e transformadores no contexto de nossas escolas. Os objetivos retóricos, assim como as práticas a-significativas geraram outras que pouco ou nada contribuíram para o desenvolvimento criador no ensino da arte.

No contexto educacional contemporâneo, observa-se que a tendência a associar a criatividade a padrões de inovação e produtividade ainda é um problema que tende não a diminuir, mas a se intensificar. Nessa direção, Eça (2008) questiona a ênfase dada à criatividade no contexto contemporâneo e qual seria o real sentido que está por trás do discurso tão repetido nas escolas e na sociedade em geral. Mencionando a experiência do Reino Unido²¹, ela pergunta porque os programas da Comunidade Europeia decidiram investir tanto em criatividade e que interesses movem essas ações. A análise de Neves (2010, p. 7) deixa claro que o viés é a preparação para o mercado competitivo, mediante os desafios do mundo globalizado. “A criatividade está cada vez mais no centro do processo empresarial. Cada vez mais as empresas não vendem produtos, mas sim emoções, ideias”.

A menção à realidade europeia é relevante, uma vez que o mote ideológico que orienta essa tendência não está distante do contexto brasileiro no que se refere ao investimento na criatividade em uma perspectiva instrumental. Nessa direção, existem iniciativas como a Rede Incubadoras Brasil Criativo, lançada pelo Ministério da Cultura, em 2013. As incubadoras, disseminadas em vários estados brasileiros, visam ofertar cursos e consultorias a agentes culturais, modelos de negócios e planejamento estratégico, assessorias em todos os âmbitos para a elaboração e acompanhamento de projetos de empreendedorismo e inovação na área de economia e cultura. Conforme lê-se no site da instituição, a primeira incubadora foi criada em 2009, sendo citada pela Organização das Nações Unidas – ONU como uma das experiências mais relevantes de fomento à economia criativa.

No estado de Goiás, a Incubadora Goiás Criativo é uma unidade da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – Seduce – e integra a Rede das Incubadoras Brasil Criativo. De acordo com as informações disponibilizadas na web, a iniciativa visa “potencializar a economia criativa em Goiás, por meio de articulações, parcerias e ações que promovam o desenvolvimento dos setores criativos”. Assim como as demais incubadoras, possui um espaço próprio onde são oferecidos cursos, consultorias, assessorias contábil e jurídica, elaboração de projetos e outras ações que objetivam o empreendedorismo econômico e cultural²².

Em sintonia com um investimento na criatividade de caráter instrumental, as políticas educacionais são regidas pelos princípios neoliberais, conforme denunciam diversas pesquisas no Brasil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; LEHER, 2014; LIBÂNEO, 2012, 2013,

²¹ O ano de 2009 foi considerado pelo Conselho e pelo Parlamento Europeu como o Ano Europeu da Criatividade e Inovação (AECI), como estímulo à capacidade de inovação, enquanto “pilares do desenvolvimento econômico e social”. (NEVES, 2010, p. 01).

²² Informações retiradas da página <http://culturadigital.br/brasilcriativo/category/goias-criativo-2/>.

2016). Nessa direção, Leher (2014, p. 103) aponta que a hegemonia neoliberal impõe transformações na educação da classe trabalhadora no sentido de que:

A perspectiva universalista, de que a escola pública deveria assegurar uma formação geral a todos os estudantes por meio da garantia, pelo Estado, da educação pública, gratuita e estruturada em sistemas nacionais, foi combatida em prol de políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências, atributos utilitaristas que objetivam a adaptação das crianças e jovens ao ethos capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo flexível, referenciado no trabalho super explorado e precário.

Com efeito, o autor afirma que o atual contexto visa à adaptação da escola pública ao padrão de acumulação em curso nos países capitalistas dependentes, “acompanhada de drástico esvaziamento de seu conteúdo científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico” (LEHER, 2014, p. 103). O processo de internacionalização tende a amalgamar concepções e práticas a partir da ideologia dominante, que busca determinar os modos de relação com o conhecimento. Libâneo (2013) o explica como um processo típico da globalização econômica e política em que:

[...] agências de controle monetário, comercial e creditício em nível mundial, ligadas às nações mais ricas, definem um conjunto de princípios, regras e procedimentos ligados à governança pública destinados a articular empréstimos com formas de monitoramento e controle de programas de financiamento em relação a países tomadores desses empréstimos. (LIBÂNEO, 2013, p. 49)

O monitoramento e controle exercidos por essas agências implicam na definição de programas ligados a serviços públicos como a educação, com base em uma agenda globalmente estruturada, que inclui a definição de metas que devem ser seguidas nos países em desenvolvimento, em detrimento do pensamento educacional e das peculiaridades sociais e culturais que permeiam essas realidades.

Com a implantação de programas curriculares rígidos, avaliações estandardizadas e a busca de resultados estatísticos, a escola esvazia-se de iniciativas criadoras e imaginativas. Nesse cenário, os professores deixam de participar da construção de conhecimentos para se tornarem apenas transmissores de conteúdos que, muitas vezes, não têm relação com o seu percurso formativo, bem como com os sentidos que construíram na relação com esses saberes. Esse tipo de relação com o conhecimento carece de elementos criativos desde a base, visto que nele está ausente o processo de interiorização, elaboração e imaginação que são inerentes à atividade criadora.

Segundo Libâneo e Freitas (2018b), o projeto democrático de escola pública, igualitária, nunca foi alcançado pela sociedade brasileira. Mormente no atual contexto, intensificam-se as condições de precariedade das condições educativas, ao mesmo tempo em que se restringem as expectativas de formação ao que é considerado mínimo para a inserção dos jovens no mercado de

trabalho, o que significa dizer que ela visa apenas a reprodução de força de trabalho mal remunerada.

Os autores denunciam um discurso “supostamente humanista”, emanado das orientações do Banco Mundial, no qual a educação tem como preocupação a redução da pobreza mediante o acesso das camadas mais carentes à escola, promovendo o seu desenvolvimento integral. Por trás desse discurso, vigora um forte investimento de cunho neoliberal, economicista, que se materializa em currículos instrumentais que devem se efetivar ao peso de avaliações e vigilâncias externas, reduzindo a autonomia criativa dos professores para a elaboração dos saberes que são ministrados às crianças. Sendo assim, ao invés de buscar garantir as condições adequadas para uma formação humanizadora, a escola acaba gerando “capacidades adaptativas.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018b, p. 28) para a sobrevivência dos indivíduos numa sociedade profundamente desigual.

Em pesquisa sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais implementadas na Rede Estadual de Ensino em Goiás, Silva (2014) constatou que a ideia de currículo prioriza umas poucas disciplinas consideradas básicas, a saber, língua portuguesa, matemática e ciências. Nessa perspectiva, a visão de ensino e aprendizagem é reduzida a informações a serem transmitidas e assimiladas pelos educandos, sem a preocupação com uma apreensão mais profunda dos aspectos científicos e culturais da realidade. Esse direcionamento, consoante a autora, está em sintonia com os interesses das classes dominantes, em detrimento dos interesses reais de desenvolvimento das camadas populares.

Freitas (2014) chama a atenção para a contradição que existe entre o discurso empresarial, que aponta para a educação como meio de alcançar a competitividade internacional e o que ocorre na prática, quando se dá o “estreitamento curricular” nas escolas, sendo que um ensino com foco em leitura, ciências e matemática faz com que a escola não desenvolva uma matriz formativa mais alargada que inclua a criatividade. Em seu ponto de vista, o exercício da criatividade deve acontecer desde os níveis mais elementares de ensino, e não apenas nos laboratórios de Ensino Médio e universidades, sem o que não há inovação. Ele considera que essa realidade, por si só, deveria provocar reflexões na elite política brasileira.

Sendo assim, o que se pode inferir sobre o tema da criatividade, no contexto atual, é a forte contradição entre o discurso de que os indivíduos devem desenvolver suas habilidades criativas para serem inseridos no mercado de trabalho, e a falta de atenção por parte das políticas educacionais, que, ao invés de investirem na formação integral dos estudantes, esvaziam a escola de seu papel formador, retiram dos professores a autonomia e banalizam seus instrumentos de atuação pedagógica.

1.2.4 A criatividade em uma perspectiva de interação cultural

No contexto da educação tecnicista, conforme Saviani (2011), boa parte dos educadores rejeitam a pedagogia disseminada pelo governo por estar em consonância com seu caráter autoritário e tecnocrático. Assim, a crítica faz-se no sentido de que o conhecimento estava sendo negado às classes desfavorecidas, verificando-se altos índices de exclusão, evasão e repetência nas escolas públicas, persistindo o histórico dualismo em que uma formação mais consistente e ampliada para o nível superior é reservada às elites, enquanto o treinamento técnico, sem articulação com o pensamento, é destinado às camadas mais pobres do país.

Nesse momento, surgem as teorias progressistas para colocar em evidência a dialética entre escola e sociedade, defendendo a força impulsionadora da educação para a superação das desigualdades sociais. O termo "progressista", segundo Libâneo (2003), é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. O autor ressalta que essa pedagogia não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista, daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. Em sua visão, ela manifesta-se basicamente em três tendências: a libertadora, de Paulo Freire, a libertária e a crítico-social dos conteúdos, sendo que essa última dá mais ênfase à aquisição dos conteúdos científicos e culturais na formação da personalidade do educando.

Conforme Aranha (1996), os teóricos dessa corrente partem da premissa de que em uma sociedade, em que as relações de desigualdade são mantidas, torna-se necessário tomar consciência delas e de suas causas e consequências para viabilizar formas efetivas de ação pedagógica como ação transformadora. Entendendo que a escola é local de *continuidade*, cabe a ela possibilitar a apropriação dos bens culturais às novas gerações, proporcionando que as camadas populares tenham acesso aos conhecimentos. Por outro lado, como lugar de *ruptura*, a escola deve abrir as consciências para as tramas da realidade, permitindo pensar, criticar, reformulando as ideias cristalizadas pelos interesses dominantes.

Aranha (1996) observa que, de maneira geral, as bases teóricas da pedagogia progressista assentam-se nas formulações marxistas, que têm como método a dialética, assim como os elementos conceituais que possibilitam a crítica ao liberalismo, que se funda na divisão de classes e na manutenção das desigualdades sociais, tendo como instrumento uma educação mal equalizada em conformidade com essa ideologia.

A lista de autores dessa corrente é bastante extensa, conforme aponta a autora citada, mas se pode mencionar o pensamento fundador dos estudiosos soviéticos Makarenko e Pistrak, Vigotski e seus continuadores, assim como o italiano Antonio Gramsci. No Brasil, nomes como Paulo Freire (1921-1997), o francês Bernard Charlot, que vive no Brasil, e os teóricos da pedagogia histórico-

crítica ou crítico-social dos conteúdos, tais como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Alberto Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello entre outros.

Essas pedagogias compreendem a realidade humana com base no materialismo histórico-dialético, i.e., construída pelos próprios homens, a partir da produção das condições materiais de existência. Com base nesse pressuposto, postulam a função transformadora da educação em relação à sociedade, alicerçado no processo de construção do conhecimento, fundamentado nos conteúdos historicamente construídos pela humanidade. “Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais.”, visto que “a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos, que tenham ressonância na vida dos alunos”. (LIBÂNEO, 2003, p. 69). Assim, a importância dos conteúdos não é tida pelos conteúdos *em si*, mas pelo potencial que de transformar a relação dos educandos com a realidade, instrumentalizando-os cognitivamente e emocionalmente para a vida.

Em que pesem suas diferenças, as pedagogias progressistas têm como princípio comum o papel emancipador da educação e o desenvolvimento da consciência dos estudantes para atuarem criticamente na sociedade. Contudo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos dá mais ênfase à formação integral dos sujeitos ao postular a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, proporcionando-lhes “elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante.” (LIBÂNEO, 2003, p. 31). Nesse sentido, o desenvolvimento da capacidade criadora está subentendido na concepção de formação humana, que pressupõe o aumento crítico e ativo (ou criativo) integral das novas gerações.

No que se refere às construções teóricas da arte-educação, no bojo das teorias progressistas, percebe-se um movimento de superação das noções naturalizantes em direção a uma concepção de atividade criadora em seus determinantes históricos. Enquanto nas perspectivas tradicional, escolanovista e tecnicista estabeleciam-se uma relação ora empírica, ora subjetivista entre sujeito e objeto, as abordagens do ensino de arte, nesse momento, tendem a superar essas tendências, ao valorizar a interação dos alunos com os elementos culturais.

Barbosa (2001) assinala que, a partir da década de 1980, emergem na Inglaterra e Estados Unidos metodologias que inserem a cultura no ensino da arte, considerando a cognição e não somente a expressão das emoções, priorizando a *elaboração* e nem somente a *originalidade*. Sendo assim, a construção plástica de imagens em sala de aula começa a ser baseada em imagens da história da arte, introduzindo as crianças à leitura dos elementos que compõem a linguagem visual. No Brasil, os professores universitários adotam essa tendência, o mesmo não ocorrendo entre os professores da educação básica, que continuam a reagir contra a interação com a imagem em

decorrência da falta de acesso às discussões sobre as novas metodologias, visto que raras publicações sobre o ensino da arte são traduzidas no Brasil naquele momento.

No sentido de disseminar as novas tendências entre os professores e democratizar o conhecimento da arte em uma expressão culturalmente mais significativa, Ana Mae Barbosa (1991) elabora a Abordagem Triangular fundamentada no projeto *Disciplined Based Art Education* (DBAE)²³, publicada no livro *A Imagem no Ensino da Arte* pela editora Perspectiva. Essa proposta busca inter-relacionar o fazer artístico com a apreciação e os conhecimentos históricos, estéticos e contextuais em arte, conferindo à disciplina uma significação mais condizente com a compreensão do ensino da arte como área de conhecimento.

Assim, a inserção da imagem no ensino de arte favorece a passagem da educação artística para a educação estética, ou seja, de uma proposta baseada em atividades fragmentadas, sem um objeto definido, para uma proposta centrada nos significados inerentes ao objeto artístico. Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte – PCN – apresentam uma perspectiva que propõe o conhecimento teórico e sensível por meio da produção, apreciação e contextualização do objeto artístico.

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. [...] *Apreciar* refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. [...] abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente. *Contextualizar* é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. [Grifos nossos] (BRASIL, 1998, p. 50)

O processo de criação, nessa abordagem, implica não somente nos aspectos expressivos envolvidos no fazer artístico, mas inclui a construção e a representação que são encontradas nas informações e conhecimentos inerentes à linguagem visual. Os dois outros momentos, a apreciação e a contextualização, envolvem igualmente conhecimentos históricos e culturais da imagem ao integrar o universo relacionado à percepção, decodificação e interpretação das obras. Tais ações provocam a atividade imaginativa e criativa, mobilizando os aspectos cognitivos e afetivos que têm sido considerados relevantes nos estudos mais recentes sobre arte-educação.

Rossi (2009) registra que a criatividade não deixou de ser um objetivo no ensino da arte. O que as novas abordagens questionam não são necessariamente os objetivos do passado, centrados no

²³ Programa educacional desenvolvido pelo Getty Center of Education in the Arts nos EUA através de uma metodologia que integrava a produção artística, a história da arte, a crítica e a estética.

desenvolvimento da criatividade, na percepção visual e na coordenação motora, mas os seus métodos, que priorizavam uma produção desvinculada de reflexões e análises. Segundo Barbosa (2000), citada por Rossi (2009, p. 16), o objetivo de desenvolver a criatividade, nas novas abordagens, está implícito nas propostas de educação estética:

[...] pretende-se não só desenvolver a criatividade através do fazer arte, mas também através das leituras e interpretações das obras de arte. (...) desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver arte e fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

Contudo, Franz e Kugler (2005) assinalam que a criatividade não está no centro das propostas educativas na contemporaneidade, visto que desenvolver habilidades de interpretação crítica de obras artísticas é considerado por muitos teóricos e educadores a principal meta do ensino de arte. As autoras consideram que as Pedagogias Críticas estão no centro da discussão, preocupadas em promover a compreensão das obras artísticas como representações culturais, por meio de um currículo multicultural, aproximações com a cultura local e temas mais próximos ao cotidiano dos estudantes.

Nas tendências contemporâneas da educação em Arte as finalidades da educação vão além de desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a percepção, o senso estético ou as habilidades técnicas para o mundo do trabalho (como quer a Arte e a Educação Moderna). Nas tendências pedagógicas contemporâneas em Arte e Educação as finalidades do ensino tornam-se mais complexas e mais alinhadas com os objetivos de toda a educação escolar. (FRANZ; KUGLER, 2005, p. 9)

Estas palavras dão a entender que, entre outros processos, o desenvolvimento da criatividade é em si mesmo limitado para os objetivos do ensino da arte na educação contemporânea. Em nosso entendimento, contudo, a atividade criadora é uma das capacidades mais abrangentes a serem desenvolvidas pelo ser humano, envolvendo todas as dimensões do processo educativo e deve superar a concepção que predominou no contexto da Escola Nova, para firmar-se a partir de uma explicação sobre o que significam, concretamente, os processos criadores.

Nessa direção, Cunha (2016) afirma que a criatividade na contemporaneidade ganhou contornos bem distintos daqueles em que foi concebida no modernismo, no que se refere às exigências e expectativas sobre a produção artística bem como suas influências no ensino da arte. A busca da originalidade, por exemplo, foi substituída por um processo em que cada vez mais se busca a produção coletiva e em redes, a apropriação de imagens já construídas e a preocupação cada vez menor com a autoria individual. Esse processo é explicado a partir da *Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* de Walter Benjamin (2000), evidenciando que as imagens alcançam

os mais diversos contextos e são apropriadas e reapropriadas pelos artistas, gerando uma polissemia de suportes, materiais e significados que complexificam o ato criador, descentrando-o, cada vez mais, do indivíduo e o tornando um processo genuinamente cultural e intersubjetivo.

Conquanto essas transformações gerem mudanças nas formas de recepção da arte, desconstruindo a sua aura enquanto objeto único, autêntico e tradicional e, ainda que a criação artística passe a constituir um processo muito mais coletivo do que individual, não se desfigura o papel do indivíduo no processo criador e sua condição de sujeito frente às possibilidades que se abrem à sua participação. Ao contrário, o processo de criação torna-se ainda mais exigente quanto à informação, à sintonização com o seu tempo e à expressão da singularidade individual, nos contextos multifacetados e multideterminados em que vive.

Isso significa que as possibilidades de reprodução e apropriação de imagens não esvaziam o lugar da criação. Talvez se possa afirmar que, ao contrário disso, elas intensificam ainda mais o caráter transformador da realidade, do ponto de vista da diversidade de contextos, técnicas e materiais, assim como a complexidade dos campos de produção subjetiva que se colocam à disposição da imaginação criadora.

Outro aspecto relevante que traz mudanças na abordagem educativa em arte e no modo de conceber o processo criador é a perspectiva da Cultura Visual²⁴, que conforme Baptista (2016) pretende ampliar os referenciais artísticos e estéticos, aproximando-se de questões vinculadas à subjetividade dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, tanto alunos como professores.

O educador espanhol Hernandez (2000) traz uma abordagem metodológica em arte, no campo da cultura visual, que se preocupa com a compreensão crítica não somente da arte, mas do que ele chama de ‘representações’ e ‘artefatos visuais’. Neste sentido, ele destaca a compreensão crítica dessas representações, seu papel e funções sociais, as relações de poder que as constituem e operam em seu processo de circulação. Sardelich (2006, p. 466) destaca que, nesta perspectiva,

[...] não há receptores nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva nem dependente, mas sim interativa e condizente com as experiências que cada sujeito vive no seu dia-a-dia. Uma primeira meta a ser perseguida nessa abordagem seria explorar as representações que as pessoas constroem da realidade a partir das suas características sociais, culturais e históricas, ou seja, compreender o que se representa para compreender as próprias representações.

²⁴ Estudos Culturais marcaram a emergência do campo de estudo da Cultura Visual, pois a “virada cultural” destacou a relação entre conhecimento e poder, que vai gerar um dos pressupostos fundamentais da Cultura Visual, cujo campo entende a visão como a operação física, e a visualidade, como um fato social, o modo de olhar socializado. (DIKOVITSKAYA, 2005, apud SARDELICH et al, 2016).

Sem se dedicar ao tema da criatividade, essa abordagem tem como enfoque a ampliação dos níveis de consciência dos sujeitos e também sua capacidade de transformação da realidade, ao propor novas possibilidades de interação com o campo das artes e de outros artefatos culturais, uma vez que procura entrar em sintonia com as configurações do mundo contemporâneo, fortemente atreladas às imagens. Pressupõe, assim, uma mediação pedagógica que construa um posicionamento crítico e ativo dos educandos frente às diferentes manifestações visuais.

Pode-se concluir que as representações da criatividade no campo da arte-educação são tangenciadas pelos mesmos paradigmas filosóficos ou psicológicos que historicamente nortearam a compreensão desse conceito, conforme apresentados no primeiro capítulo deste trabalho. Nesse ponto, as teorias que orientaram o ensino da arte com foco na criatividade são aquelas vinculadas ao viés modernista e suas rupturas com o ensino tradicional, concebendo-a como expressão emocional em detrimento dos processos cognitivos.

Contrapondo-se a essa orientação, teóricos surgiram em defesa de um ensino não somente com foco na expressão, mas na cultura, apontando para a necessidade de contextualização histórica, aprendizagem dos códigos visuais, leitura e interpretação da imagem visual, além de uma compreensão crítica dos objetos e artefatos culturais.

Sob essa ótica, as tendências contemporâneas do ensino de arte, tais como a Pedagogia Crítica e a Cultura Visual criticam as concepções de ensino de arte que dão ênfase à originalidade e expressividade individual, considerados como resquícios do expressionismo e propõem a compreensão crítica dos objetos de arte como práticas sociais e culturais. Nessa concepção, a imaginação é vista como forma dos sujeitos posicionarem-se diante da realidade, como “cidadãos mais flexíveis, capazes de pensar crítica e imaginativamente” (FRANZ; KUGLER, 2005, p. 13).

É importante salientar, contudo, que existe diferença entre as tendências tais como a Pedagogia Crítica e a Cultura Visual, que buscam fundamentos na Nova Sociologia da Educação ou nos Estudos Culturais para a abordagem do ensino da arte, e as perspectivas pedagógicas marxistas, tais como a histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos. Sem pretender nos estender nessas considerações, que poderiam ser objeto de outros estudos, devemos ressaltar que nas primeiras são realçadas mais as práticas sociais e menos as práticas pedagógicas, ficando os conteúdos, a formação de conceitos e as atividades de desenvolvimento das capacidades intelectuais em segundo plano. Enquanto, nas segundas, existe uma ênfase na aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos pelos alunos, mediante o ensino organizado e intencional, voltado a uma perspectiva de desenvolvimento humano.

Esse aspecto é o que fundamenta o presente trabalho, entendendo que a formação da personalidade deve estar voltada ao processo de humanização do homem, o que significa a sua inserção ativa no mundo simbólico da cultura. Sendo assim, para construir um posicionamento

crítico e ativo dos educandos frente às materializações visuais das diferentes culturas, é necessário não somente estabelecer uma atitude crítica frente aos objetos, mas fornecer as bases cognitivas que dão sustentação à própria imaginação e à capacidade de pensamento, sabendo-se que a crítica e a atitude criativa não acontecem sem que haja uma compreensão mais aprofundada do mundo em que se vive.

No contexto capitalista atual, encontramos os níveis mais díspares de desenvolvimento humano, que se explicam pela desigualdade de oportunidades que são oferecidas aos indivíduos conforme a situação que ocupam na sociedade. Alcântara (2014, p. 31), ao tratar do conceito de alienação em Lukács, diz que as capacidades humanas que se desenvolvem a partir das exigências da divisão social do trabalho impostas pela economia “podem se converter, sempre em situações historicamente determinadas, em obstáculos ao tornar-se-humano do homem, ao devir de sua personalidade”.

Isso significa que nem todas as capacidades são desenvolvidas na perspectiva de emancipação humana, mas podem negar essa perspectiva dentro das condições de trabalho predominantes sob o capitalismo, permeado por interesses antagônicos, que “consubstancia-se pela exploração do homem pelo homem e atinge patamares sempre mais elevados de desumanidade” (ALCÂNTARA, 2014, p. 31). Nesse contexto, “o crescimento das capacidades humanas acontece mediante um processo em que os indivíduos são material e espiritualmente sacrificados.” (idem, p. 31).

Vimos que as tendências pedagógicas atuais tendem a dar pouca atenção à organização do ensino numa perspectiva de desenvolvimento a partir da compreensão dos processos psicológicos humanos. Essa ação ganha força em um contexto de banalização do papel da escola no contexto capitalista neoliberal, em que as políticas educacionais tendem a converter o êxito ou o fracasso da escola em números que, na verdade, não expressam o movimento real dos processos educativos. A imaginação e a criatividade, tidas como atributos exclusivos da arte, não como processos psicológicos essenciais, mas como distração frente às atividades consideradas ‘mais sérias’, perdem força nesse contexto de forte pragmatismo mercadológico, colocando a Arte como disciplina escolar em risco constante de perda de seu papel formativo entre as demais áreas do currículo escolar.

À escola, cabe o complexo e desafiador papel de equalizar as capacidades humanas mediante a organização de um currículo comum, não na perspectiva de homogeneizar os significados culturais locais ou desconsiderar as singularidades e produções de sentidos dos diversos contextos sociais, mas de garantir à juventude a apropriação dos conteúdos científicos/culturais necessários à sua inserção na sociedade.

É nesse propósito que a organização do ensino deve partir de um caráter de sistematicidade e intencionalidade que garanta a apropriação dos conhecimentos em níveis crescentes de complexidade para ampliação dos processos cognitivos dos estudantes. A arte na educação escolar, ao ser entendida como uma possibilidade maior de ‘dar asas’ à imaginação, não prescinde dessa sistematização e intencionalidade, ao contrário, amplia ainda mais esse nível de exigência educativa, visando a formação de capacidades de abstração simbólica para a superação de capacidades cotidianas de interpretação, compreensão e apreensão significativa dos objetos, sejam eles artísticos, técnicos, culturais, científicos.

Com essas considerações, o capítulo seguinte buscará apresentar os elementos fundamentais que dão base à compreensão do conceito de atividade criadora na perspectiva da teoria histórico-cultural, discutindo suas implicações para o ensino, especificamente, o da arte na educação escolar.

CAPÍTULO II

A IMAGINAÇÃO CRIADORA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: premissas para uma abordagem na educação

O presente capítulo tem como escopo explicitar a concepção de criatividade ou imaginação criadora fundamentada na teoria histórico-cultural. Teoria essa elaborada a partir do método e dos princípios do materialismo histórico-dialético, parte do pressuposto de que as características especificamente humanas como atividade, consciência, inteligência, personalidade não são dadas desde o nascimento, vão se formando social e historicamente. Trata-se de uma relação dialética, pois “ao mesmo tempo em que o indivíduo transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma a si mesmo.” (REGO, 2013, p. 41).

Rego (2013) especifica que as abordagens psicológicas formuladas até por volta de 1920 voltavam-se às diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Tanto a psicologia soviética quanto a europeia e a americana estavam divididas em duas tendências: a da ciência natural e a da ciência mental, ambas radicalmente antagônicas. O primeiro grupo baseava-se em pressupostos da filosofia empirista e via a psicologia como ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. O segundo grupo inspirava-se nos princípios da filosofia idealista e entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva já que era manifestação do espírito.

A teoria histórico-cultural foi fundada pelo russo Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), o qual teve Aleksander Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1904-1979) como membros de sua equipe de trabalho, com o intuito de criar uma nova abordagem dos processos psicológicos humanos, partindo do quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história aplicada à psicologia.

O materialismo histórico e dialético postula a explicação histórica do desenvolvimento e das transformações da sociedade, ressaltando as contradições sociais como resultado da própria ação dos homens. Contrapondo-se à abordagem teórica que concebe os fenômenos da realidade de forma fragmentada, defende que eles fazem parte de uma totalidade que os contém e determina e que tudo é produto histórico em constante movimento e desenvolvimento. Assim, a sociedade é construção histórica e produto da ação recíproca entre os homens, sendo o trabalho elemento fundamental dessa relação, compreendido como atividade humana.

A partir desse entendimento, Vigotski (1991, p.10) considerou como ponto central desse método a compreensão de que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e mudança, buscando “[...] nos métodos e princípios do materialismo dialético solução

dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos”. Com este propósito, formulou a teoria histórico-cultural, tomando como referência o princípio central da filosofia materialista dialética: o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação intersubjetiva.

Na busca da construção de uma teoria consistente acerca dos processos psicológicos tipicamente humanos, que avançasse em relação às teorias já existentes, o autor, ao lado de seus colaboradores, buscou estudar a gênese do desenvolvimento humano, em suas próprias palavras, “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.” (VIGOTSKI, 2007, p.3).

É importante destacar que a teoria histórico-cultural não recebeu essa denominação do próprio Vigotski e que sua intenção não era formular um sistema teórico acabado, constituindo “mais a abordagem do problema que a sua solução” (LEONTIEV, 1978, apud MARTINS, 2011, p. 10). Ao construir uma matriz de pensamento para a psicologia aportada no materialismo histórico, o autor compreendeu a dimensão dos desafios que tinha pela frente, esforçando-se para deixar um legado consistente que pudesse ser ampliado por outros pesquisadores. Com efeito, a exigência de manter coerência com o método dialético é fundamental, o que significa estudar todos os fenômenos em *processo* de mudança e na inter-relação com os seus múltiplos determinantes históricos e socioculturais.

Assim, o que a teoria vigotskiana traz de novo para a ciência psicológica, dentro dos princípios marxistas, é a consideração da determinação social e histórica dos processos psíquicos superiores. Para Vigotski (2003), podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento humano, duas linhas qualitativamente diversas, que diferem desde a sua origem: os *processos elementares*, de origem biológica, e as *funções psicológicas superiores*, de origem sociocultural. Do entrelaçamento dessas duas linhas nasce o comportamento humano.

Facci (2004) assinala que, de acordo com os fundamentos marxistas, as mudanças históricas, sociais e materiais geram mudanças na consciência e no comportamento humano. Isso significa que existe um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos e uma relação de dependência com respeito às atividades sociais. “As formas superiores de comportamento formam-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade.” (FACCI, 2004, p. 65). Assim, à noção de criatividade como processo sobrenatural ou irracional, baseada em mistérios e incertezas, contrapõe-se a concepção de criação numa perspectiva histórico-cultural, enfatizando que a qualidade da atividade criadora é proporcional à qualidade das mediações intersubjetivas.

Com esse entendimento, o capítulo apresenta inicialmente a gênese do desenvolvimento humano, a partir da formação das funções psicológicas superiores mediadas pelos sistemas simbólicos, sobretudo a linguagem, destacando as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e o papel da educação na formação da personalidade. Segue-se um tópico dedicado à criação, explicitando sua intrínseca vinculação com a imaginação, a memória e as demais funções psíquicas. Enfoca-se, a seguir, a subjetividade e a criatividade, partindo de uma visão integradora da personalidade, colocando em relevo o papel ativo do sujeito em seu contexto de produção subjetiva. Por fim, discutem-se os processos criativos em arte vinculados às concepções de criatividade que os orientam, evidenciando as conexões entre o psicológico e o histórico cultural e suas possibilidades no contexto educativo.

2.1 A formação das funções psicológicas superiores

Conforme Vigotski (2003), as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores referem-se à capacidade do ser humano de expressar-se, planejar ações futuras, pensar em objetos ausentes ou imaginar uma situação nunca vivida. Tais mecanismos são chamados ‘superiores’ por representarem um grande diferencial sobre os dispositivos mais elementares, como as ações reflexas, reações automatizadas ou de simples associação entre experiências. Entre essas funções estão a atenção, a percepção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem, as quais ajudam o indivíduo a organizar sua mente e sua relação com o meio.

Esse modo de funcionamento psicológico, característico da espécie humana, não está presente desde o nascimento, é fruto de um processo de desenvolvimento que depende da interação do indivíduo com o seu meio social por meio do qual “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VIGOTSKI, 2003, p. 75). Isso significa que todas as funções superiores já se encontram no nível social (interpsicológico) e, mediante as relações sociais, são transformadas no interior do indivíduo, ou seja, no nível intrapsicológico. A esse processo Vigotski chama *internalização*.

Para ilustrá-lo, o autor utiliza o *gesto de apontar*, já bastante familiar para os que se dedicam a estudar o seu pensamento. Ele explica que inicialmente esse gesto nada mais é do que o movimento que a criança faz para agarrar um objeto que está fora de seu alcance, movendo os dedinhos em sua direção. Ele é interpretado pela pessoa que cuida da criança, que ocorre em seu auxílio, entregando-lhe o objeto. No entanto, o movimento da criança ainda não é um *gesto* para a própria criança, visto que ainda não existe uma intenção dirigida para o outro, a atitude ocorre na relação criança/objeto de forma direta, não mediada. Quando a criança percebe que, ao dirigir a mãozinha para o objeto ela é atendida, passa a utilizar esse movimento não mais diretamente ao

objeto, mas para que o *outro* perceba a sua intenção. Desde então, o movimento de apontar deixa de ser uma relação objetual e passa a ser um *gesto*, mediado pela relação de interpretação entre a criança e a pessoa mais experiente, ou seja, pela comunicação. O próprio movimento simplifica, tornando-se não uma ação de agarrar, mas um *gesto* de apontar, mais simbólico do que físico: um ato com significação.

Essas relações é que são internalizadas, como enfatiza o teórico, não são os atos *em si*, mas a significação que eles portam na relação entre as pessoas. É por isso que não é possível entender a internalização como um ato mecânico de apropriação do externo pelo interno, porque trata-se de um processo de *reconstrução* que pressupõe a atividade psicológica do sujeito.

Para elucidar melhor essa tese, apoiar-nos-emos nas contribuições de Pino (2005), cujos estudos mais recentes procuraram aprofundar a análise sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. O conjunto de ideias sustentadas por Vigotski dá origem à investigação do autor sobre a história do desenvolvimento cultural da criança. Sua pesquisa recua aos primeiros dias de vida da criança para captar *indícios* de um *nascimento cultural* que marque a passagem sutil do *biológico* ao *simbólico*, na inter-relação do natural e o cultural, sustentando a ideia de que a evolução cultural do homem se explica em razão da “*relação dialética* que ele mantém com a natureza.” (PINO, 2005, p. 30) e, nessa relação, a natureza adquire uma dimensão histórica ao passar a fazer parte do humano.

Pino (2005) avança em relação ao modelo explicativo de Vigotski, representado pelo gesto de apontar como significando a emergência do cultural no psiquismo humano, mostrando que o processo de significação pode ser muito mais precoce, no sentido de que a sensorialidade e a motricidade já constituiriam a “via de comunicação de mão dupla dos organismos com o seu meio.” (PINO, 2005, p. 64). Isso significa que os primeiros movimentos da criança já são comunicativos, i.e., significativos.

Contudo, existe um momento que Pino (2005) chama de “zero cultural”, que se situaria no interstício entre os dois tempos, o cultural e o biológico, um estado “não psicológico” que precede o desenvolvimento da criança. Ele expõe as dificuldades da apreensão dessa etapa da história psíquica, dado que as “marcas culturais” do humano perdem-se na sua longínqua história genética, e também porque a criança está cercada de influências culturais imediatamente ao nascimento e até no intrauterino. Mesmo considerando essas limitações, o autor busca seguir as premissas de Vigotski sobre a natureza cultural do desenvolvimento, cujo início não pode ser confundido com o nascimento biológico.

Colocada a questão do “duplo nascimento” da criança, o biológico e o cultural, este começa quando os primeiros atos *naturais* da criança adquirem *significação* para o *outro*, e só depois é que se tornam significativos para ela. Assim, o nascimento cultural é sua porta de acesso ao universo das significações humanas, cuja apropriação é a condição da sua constituição como ser cultural.

[...] as formas sociais, complexas, de comportamento não principiam sua formação a partir de patamares de desenvolvimento biológico já alcançados. Ao contrário, o desenvolvimento da criança supera os limites dos condicionamentos orgânicos quando eles ainda estão, meramente, se iniciando! Portanto, os processos elementares e superiores não são hierarquizados, tendo-se nos primeiros uma suposta “base” para os segundos. O percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica essas linhas contínua e permanentemente. (MARTINS, 2011, p. 65)

Isso significa que não existe no processo de desenvolvimento psíquico uma dualidade entre natureza e cultura: o cultural não substitui o biológico, ambos se desenvolvem de maneira conjunta e simultânea. Martins (2011) assinala que ao se fundamentar no materialismo histórico e dialético, cuja concepção de formação e desenvolvimento humano inclui a totalidade do homem em suas múltiplas determinações, Vigotski orientou suas pesquisas por meio de um enfoque sistêmico das funções psíquicas. Ele considerava que esse enfoque avançava sobre as metodologias utilizadas pela psicologia tradicional, que tentava compreender as funções psíquicas pela decomposição de seus elementos em partes fragmentadas, ignorando sua natureza unitária e integral.

[...] as análises dicotomizadas acerca das funções psíquicas tinham como resultado o mais absoluto distanciamento em relação às propriedades que só poderiam ser explicadas com base no conjunto que integram. Portanto, as análises desse gênero não poderiam explicar a complexidade psíquica, suas contradições internas essenciais, suas múltiplas configurações dinâmicas e estruturais à medida da redução do todo às partes e do complexo ao simples. (MARTINS, 2011, p. 53)

A análise proposta por Vigotski decompõe o todo em unidades, mas de modo que a *unidade* disponha de “todas as *propriedades fundamentais características do conjunto* e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (VIGOTSKI, 2001, apud MARTINS, 2011, p. 54). Esse método pressupõe a busca da compreensão dos fenômenos e processos psíquicos em sua complexidade, sem homogeneizar os elementos que compõem o psiquismo, visto que estes possuem uma função concreta e específica que concorrem para o seu funcionamento e estrutura.

2.2 A mediação simbólica no desenvolvimento do psiquismo: instrumentos e signos

Ao introduzir o conceito de *signo*, na formação psicológica, Vigotski promoveu uma ruptura com a concepção tradicional de desenvolvimento, no sentido de distinguir os modos de funcionamento naturais e culturais. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores e, os segundos, resultantes da evolução histórica tipicamente humana por meio das relações sociais.

Vigotski abordou o psiquismo humano em uma perspectiva interfuncional, o que o levou a encontrar no signo o elemento unificador da formação psicológica, visto que é por meio da significação que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, de origem cultural. “Os signos e os significados mobilizados nas ações realizadas pelo indivíduo, em sua existência concreta, engendram as rearticulações interfuncionais.” (MARTINS, 2011, p. 56). A atividade significada unifica as funções do psiquismo humano, fazendo com que todas desenvolvam-se em conjunto na interação cultural.

As operações com signos surgem como resultado de um processo dialético, ativo e complexo, e não como algo que é introduzido do exterior para dentro da consciência. “A atividade de utilização de signos não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos: ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas.” (VIGOTSKI, 2003, p. 66).

O autor explica que toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta do organismo a determinada situação, segundo a fórmula S-R. Os processos mais complexos de comportamento, por outro lado, requerem um elo mediador entre o estímulo e a resposta, o *signo*, que gera uma relação de nível superior entre o indivíduo e o meio, ou seja, uma relação *mediada* pela significação, que inibe as reações diretas.

A mediação promove formas cada vez mais complexas de comportamento, haja vista que estrutura as funções psicológicas superiores como a memória, a atenção, a percepção, a imaginação, o pensamento. Segundo Martins (2011, p. 42), ao introduzir o conceito de *mediação*, Vigotski “não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; [...]. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento”.

Ao distinguir instrumentos e signos, Vigotski explica que os primeiros operam no nível das modificações práticas sobre o meio material e, os segundos, no nível das mudanças psicológicas, estabelecendo transformações qualitativas na consciência humana. Estabelece, assim, a existência de uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Enquanto a mediação técnica permite ao homem dar uma nova forma à natureza, criando meios concretos como extensão de seu próprio organismo para atuar no meio externo, a mediação semiótica permite-lhe conferir a essas novas formas uma significação, i. e., uma dimensão simbólica.

Para ilustrar a diferença entre signos e instrumentos, Pino (2000) utiliza um exemplo retirado da produção artística. Com a ajuda de ferramentas, Michelangelo delineia formas esculturais *diretas* na pedra (instrumentos técnicos), mas essa operação não altera a *natureza* da pedra; essas formas, por sua vez, ao materializarem a visão do artista sobre os sentimentos que teria Moisés ao ver o povo de Israel, adorando o “bezerro de ouro”, tornam-se o signo desses

sentimentos, permitindo interpretações em quem aprecia a escultura, ao se sentir envolvido pela significação presente na unidade forma/conteúdo. O signo, conforme Pino (2000), tem a propriedade de ser reversível, i.e., a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite. A obra de arte não só significa algo para quem a contempla, mas também para quem a produziu.

O artista pode “ver-se” na sua obra. A medida em que a produz, torna-se o “outro” que olha e interpreta. O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia. No mundo dos sinais não há reversibilidade, pois eles operam em um campo em que ainda não há consciência. (PINO, 2000, p. 59)

Assim, enquanto os instrumentos técnicos não modificam a natureza da matéria, o signo imprime na forma uma relação de ordem abstrata que opera no nível da representação psicológica. Conquanto instrumentos e signos sejam mediadores da ação humana, o primeiro conduz a sua influência sobre o objeto da atividade, levando necessariamente a mudanças nesse, e o segundo constitui um mediador interno, voltado para mudanças psicológicas.

Entretanto, por mais que haja uma categorização desses dois tipos de mediadores, atestando sua natureza qualitativamente diferente, sua função na atividade humana não existe em separado. Desde que o homem utiliza instrumentos para facilitar a sua ação, existe a mediação em nível psicológico, visto que essa ação não pode ocorrer sem que haja algum nível de significação em sua consciência. “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.” (VIGOTSKI, 2003, p. 73).

Vigotski afirma continuamente o papel do *outro* na constituição cultural do homem. Contudo, não se trata de encontrar no outro um simples mediador instrumental. A função do outro é muito mais profunda e complexa do que a relação de colaboração externa, visto que “o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica.” (PINO, 2000 p. 66). O que é internalizado das relações sociais não são as relações em si, mas o significado que elas têm para as pessoas, “o significado que o *outro* da relação tem para o *eu*” (idem, p. 66). Sobre esse aspecto González Rey (2004) lamenta que Vigotski não tenha se aprofundado suficientemente no conceito de *sentido*, que poderia resultar numa visão mais ampliada sobre a categoria comunicação e o lugar do *outro* no desenvolvimento.

Contudo, o conceito de significado parece desdobrar-se no de *sentido*, uma vez que Vigotski utilizou este último para explicar que as palavras contêm uma complexidade para além da que é definida pela relação entre significante e significado.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. [...] é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade”, enquanto o significado “é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”. (VIGOTSKI, 2001, p. 465)

Sendo assim, a palavra muda de sentido, conforme o contexto de comunicação e as relações que operam no sistema psíquico dos sujeitos da comunicação. Por conseguinte, os sentidos na perspectiva de Vigotski (2001) são relações de dimensão móvel e complexa no psiquismo do sujeito, visto que colocam em interação os elementos mais diversos de sua experiência simbólica e afetiva. Essa zona subjetiva pertence ao sujeito individual, singular, sendo ele quem coloca em mobilidade os processos conscientes e inconscientes de sua personalidade para a construção dos sentidos que a palavra lhe suscita.

Infere-se, portanto, que o autor não pretendeu esgotar as formas de mediação humana no conceito de signo, uma vez que ele afirma que “a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos”. (VIGOTSKI, 2003, p. 72). Em nossa interpretação, essa afirmação coloca em aberto possibilidades de ampliação de estudos sobre as formas de mediação postas pela complexidade da personalidade humana, ao contrário de pretender esgotá-las nos conceitos de signo e instrumento. Sobre essa questão, González Rey (2005, p. 190) observa que a mediatização, a que Vigotsky refere-se, não é somente semiótica, mas “a mediação integral de um sujeito que pensa e que se coloca ativamente diante da experiência, a partir da organização do sistema complexo de sentidos que caracterizam sua organização psíquica individual”.

2.3 A constituição da linguagem e a formação dos conceitos

Martins (2011) observa que a essência social do trabalho, entendido como atividade humana, exige a comunicação, o intercâmbio de experiências, a cooperação e o planejamento desde suas formas mais básicas e, sendo assim, as necessidades criadas por tal atividade nunca se limitaram à ação mecânica e individual sobre os objetos; elas já são sociais em sua base, são comunicativas, de entendimento e de relação intersubjetiva para a própria garantia da sobrevivência.

Essa necessidade possibilitou modos de relação que superaram a imediatez do meio, operando no planejamento das ações, por intermédio da ideação (imagem mental prévia) das atividades a serem realizadas. Nas palavras de Martins (2011, p. 14), o significado marxista de prática “não se identifica com a ação concreta e imediata de um indivíduo particular, outrossim, com a prática social e histórica do conjunto dos homens, disponibilizada aos seres singulares como base de suas realizações como seres sociais”.

A ideia de que o homem pode operar mentalmente sobre o mundo sugere um processo de representação mental que faz parte de uma construção coletiva que constitui o sistema simbólico de cada cultura ou sistema de signos. Neste sentido, a linguagem é um sistema simbólico que tem a função de mediador semiótico, sendo portadora dos conceitos elaborados pela cultura.

Vigotski (2001) ressalta a importância da linguagem na formação das características psicológicas humanas ao longo do processo histórico-social e se refere a ela como um sistema simbólico fundamental de representação da realidade em todos os agrupamentos de indivíduos. De acordo com o autor, por constituir o sistema de mediação simbólica com a função de comunicação, planejamento e autorregulação em unidade com o pensamento, a linguagem organiza o comportamento humano, provocando mudanças nas relações intersíquicas e gerando novas formas de consciência.

Mediante a função comunicativa da linguagem, o indivíduo interage com o mundo externo, estabelecendo relações afetivas, trocas simbólicas, experiências cognitivas e estéticas. Desse modo, a linguagem reelabora no plano psicológico as significações construídas no processo de sociabilidade que, ao se converterem em processos subjetivos, estruturam a personalidade do indivíduo, tendo como base a sua relação com o outro.

De acordo com Vigotski (2001), a linguagem, além da comunicação, abrange a função de organizar o pensamento em suas formas mais abstratas, o que marca a condição humana definitivamente frente aos animais e os diferencia em seu rompimento com a condição puramente natural e biológica, erigindo-se um universo de significações de crescente complexidade. Com efeito, suas investigações mostraram que a linguagem faz parte da mesma regra a que está subordinado o desenvolvimento de quaisquer operações psicológicas baseadas no emprego de signos.

Seus experimentos demonstraram que pensamento e linguagem têm raízes genéticas inteiramente diversas, caminhando, a princípio, em linhas de desenvolvimento independentes. Manifestações como o grito, o balbúcio e mesmo as primeiras palavras que a criança aprende a repetir de outras pessoas, são manifestações pré-intelectuais do desenvolvimento da fala que ainda não têm relação com o pensamento. As primeiras palavras estão ‘coladas’ ao objeto, como se fossem seu atributo e não como estrutura simbólica e se condicionam às relações imediatas com objetos, ações ou pessoas.

Por sua vez, a subjetividade da criança manifesta-se desde os primeiros meses de vida, antes de ter o suporte da linguagem verbalizada. Em algum momento, mais ou menos aos dois anos de vida, segundo Vigotski (2001, p. 131), as curvas da evolução do pensamento e da fala coincidem, iniciando uma nova forma de comportamento, típico do homem, “a fala se torna intelectual e o

pensamento verbalizado”. A partir desse momento, a fala entra na fase intelectual de seu desenvolvimento, assim como o intelecto começa a ser organizado pela linguagem.

Vigotski (2001, p. 139) destaca que há uma interação constante entre as operações externas e internas, porquanto “no comportamento não há efetivamente acentuadas fronteiras metafísicas entre o exterior e o interior, um pode se transformar no outro, um pode desenvolver-se sob a influência do outro”. Poderíamos, conforme explica, conceber a relação entre pensamento e linguagem como dois círculos que se cruzam, mostrando que em uma parte desse processo os dois fenômenos coincidem, formando o que ele chama de “pensamento verbalizado”.

Entretanto, o autor ressalta - consideramos importante destacar – que não há uma relação de linearidade entre os dois processos no sentido de que nem todas as formas de atividade verbal são derivadas do pensamento ou nem toda fala deriva de atividade intelectual. Veja-se o exemplo das falas que reproduzem conteúdos memorizados, como poemas, slogans, sequências numéricas, etc. Do mesmo modo, existe uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com a linguagem verbal, mas transcende amplamente as possibilidades de expressão dadas pelos códigos verbais.

Isso explica-se porque a linguagem interior “é uma função absolutamente específica, independente, autônoma e original da linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 473), que contém elementos de sentidos construídos subjetivamente e abrangem o vasto campo de nossas experiências, necessidades e motivações. Em suas palavras, “a compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva.” (idem, p.479).

De tudo que se possa reter dessa complexa abordagem acerca do pensamento e da linguagem, o que Vigotski (2001) destaca é que: a) O desenvolvimento do pensamento depende do domínio dos meios sociais do pensamento, i.e., da linguagem; b) Um desenvolvimento não é a simples continuação direta de *outro*, mas ocorre uma mudança no *próprio tipo de desenvolvimento* – do biológico para o histórico-social e c) O pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social, que se distingue por uma série de propriedades e leis específicas.

Como desdobramento do estudo das relações entre pensamento e linguagem, Vigotski (2001) desenvolveu investigações acerca do desenvolvimento dos conceitos e sua natureza psicológica. Suas investigações experimentais mostraram que a formação de conceito, assim como a aquisição de sentido através da palavra, “é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com a palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original.” (VIGOTSKI, 2001, p. 168).

Assim, o autor distinguiu três grandes momentos no desenvolvimento do significado das palavras caracterizadas, como: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento conceitual*, descrevendo diversas matizes e transições entre cada um deles. A formulação dessas etapas está fundamentada na compreensão de que o significado das palavras (conceitos) constitui-se como formações dinâmicas, sujeitas a transformações ao longo do desenvolvimento humano desde a formação do pensamento verbal até atingir níveis superiores de complexidade, abstração e generalização.

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (VIGOTSKI, 2001, p. 246)

Neste sentido, podem descrever formas elementares de construção de significados até às generalizações mais avançadas dentro do processo de desenvolvimento psicológico. Cada uma dessas fases foi subdividida por Vigotski (2001) em diversos estágios, caracterizando o primeiro como *Agregação desorganizada*, *Amontoado*, *Sincretismo ou Coerência Incoerente*. O significado das palavras representa, nesse momento, um conglomerado de objetos isolados, sem uma coerência na vinculação de elos subjetivos com a realidade. Embora os significados das palavras reflitam ligações objetivas, também espelham ligações aleatórias baseadas nas percepções do sujeito.

Na segunda fase, caracterizada por *Pensamento por Complexos*, os objetos já não se associam simplesmente com base em impressões subjetivas, mas pelos elos reais que existem entre eles. Conforme Vigotski (2001), o complexo baseia-se em vínculos reais, que se manifestam pela experiência imediata, por isso o complexo é, sobretudo, o agrupamento de um conjunto de objetos concretos baseado na vinculação real entre eles, ou seja, em seus aspectos objetivos. As relações que se estabelecem com auxílio dos complexos, por não pertencerem ao plano do pensamento lógico-abstrato, mas real-concreto, carecem de uniformidade.

De acordo com a estrutura de generalização dos conceitos, a modalidade de pensamento em complexos resulta na formação de *pseudoconceitos*. Esses seriam o “elo de ligação” entre o pensamento concreto e o abstrato, com a propriedade de se constituírem, na infância, como equivalentes do pensamento conceitual dos adultos. A criança utiliza para determinado objeto a mesma denominação que utilizaria um adulto, porém, sem a sustentação conceitual, com atribuição de significados muito aquém daqueles atribuídos pelas pessoas mais experientes.

Assim, em uma situação de comunicação, adultos e crianças ou pessoas com maior ou menor experiência poderão usar as mesmas palavras, mas com significados diferentes conforme os seus níveis de desenvolvimento. Essa compreensão dos pseudoconceitos é essencial nas relações de

ensino e aprendizagem, no sentido de melhor organizar a comunicação entre professores e estudantes e orientar o desenvolvimento dos conceitos teóricos.

A terceira fase da generalização conceitual mostra-se mais adiantada em relação às precedentes, sendo definida por Vigotski (2001) como *Pensamento por Conceitos* e nela o indivíduo é capaz de fazer abstrações sobre os dados de sua experiência, assim como utilizar os conceitos como generalizações em novas situações concretas. O conteúdo de suas experiências começa a ser organizado de forma abstrata, extrapolando o nível das impressões ou situações imediatas, pressupondo não somente a união e a generalização dos elementos isolados, mas também a capacidade de abstrair, de considerar separadamente os elementos fora de suas conexões reais e concretas.

Vigotski (2001) considerou o desenvolvimento dos conceitos uma questão prática de extrema importância, do ponto de vista didático-pedagógico, na forma como os conhecimentos devem ser ministrados à criança, tendo em vista a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. No transcurso do processo de ensino ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno, contudo ele está condicionado à forma como ocorre a mediação com o objeto do conhecimento, ou seja, é necessário que o indivíduo coloque-se em verdadeira atividade psicológica de modo não somente a ampliar seus conhecimentos, mas a transformar o método de seu raciocínio em relação aos conteúdos.

[...] Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo e pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. (VIGOTSKI, 2001, p. 246)

Nessa perspectiva, Vigotski (2001) explica que a assimilação do sistema dos conceitos científicos somente é possível pela relação *mediada* com o mundo dos objetos, através de outros conceitos elaborados previamente. Ao se relacionarem de um modo totalmente diferente com os objetos, ao estarem mediados através de outros conceitos com seu sistema hierárquico de interrelações, os conceitos científicos constituem o âmbito no qual ocorre a tomada de consciência e a generalização intelectual. Sendo assim, consoante Vigotski (2001), todo significado de uma palavra é, em qualquer idade, uma generalização, sendo que a essência do desenvolvimento dos conceitos consiste na transição de uma estrutura de generalização à outra mais adiantada.

Consequentemente, pode-se inferir que a ampliação dos significados das palavras está condicionada aos tipos de experiências culturais, escolares e sociais do sujeito. Nem sempre um conceito chegará ao seu nível mais alto de generalização e, nessa lógica, o ensino escolar contribuirá na medida em que estiver organizado para promover o seu grau máximo. Um ensino que

tem como base a memorização ou a transmissão dos conteúdos em nível empírico não contribuirá para a apropriação dos verdadeiros conceitos, nem para o desenvolvimento do pensamento.

Vigotski (2001) aponta que o ensino pode ir muito além do desenvolvimento dos conceitos específicos de uma matéria. Dessa forma, por constituir, em termos psicológicos, um ato de generalização, a apropriação dos conceitos complexifica essa capacidade em níveis cada vez mais elevados, mobilizando a formação das funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a discriminação, que se produzem como um único e complexo processo graças à interfuncionalidade dos processos psíquicos e são, portanto, essenciais à constituição de uma personalidade criativa.

O desenvolvimento da linguagem e das formas mais elaboradas de relação com os instrumentos simbólicos permitem a superação de níveis elementares de percepção e a transição para níveis mais complexos de significação e relação entre os objetos. Isso implica na criação de formas mais elaboradas, portadoras de uma crescente riqueza simbólica que se distanciam de aspectos reprodutivos e limitados, configuradas nas expressões menos desenvolvidas.

Conforme aponta Vigotski (2001), para entender o processo de formação conceitual via escolarização, é preciso considerar as especificidades e as relações existentes entre conceitos cotidianos e científicos. Conquanto ambos passem por um processo de interiorização, o desenvolvimento do conceito científico transcorre em condições educacionais específicas pela atuação do docente, que detém um nível mais avançado de conhecimento e é capaz de mediar a apropriação conceitual de forma articulada e coerente.

Mediante a formação dos conceitos teóricos, ocorre não somente a apropriação do conhecimento, mas a transformação do modo de pensar e o amadurecimento das funções psicológicas superiores. Assim, o autor afirma que a formação de conceitos científicos resulta de uma atividade mental complexa com o uso de signos, os quais são incorporados a uma nova estrutura mental, formando uma nova síntese. A respeito das especificidades e relações existentes entre conceitos espontâneos ou cotidianos e conceitos científicos, Vigotski (2001, p. 261) escreve que:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa forma que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.

Nessa relação, o teórico esclarece que em termos de nível de abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidianos é “ascendente”, impregnado de experiência não consciente e “ascendendo” para um conceito consciente, definido. Já o movimento dos conceitos científicos caracteriza-se por ser “descendente”. Ele tem início com uma definição verbal e aplicações não espontâneas e, posteriormente, pode se transformar em uma ferramenta para agir nas situações concretas da realidade.

Sintetizando as implicações metodológicas acerca da formação de conceito, Vigotski (2001, p. 293) recomenda que “é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato”. Decorre daí a importância de conhecer e considerar os diferentes estágios da formação do pensamento na idade escolar, assim como a Zona de Desenvolvimento Iminente, como um dos requisitos básicos para a atuação profissional docente.

Com base nas considerações de Vigotski (2001), o desenvolvimento do pensamento conceitual, considerando que ele propicia uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, é a principal função da escola. Logo, é preciso considerar a importância que Vigotski atribui à formação de conceitos científicos na escola para o desenvolvimento da consciência reflexiva no aluno.

Nesse sentido, o que se espera de um ensino efetivo, é que propicie aos alunos a aquisição de conceitos, contribuindo para a formação e para o desenvolvimento do pensamento complexo. É preciso, assim, que ao aprenderem o conceito, os alunos possam ir adquirindo o sistema conceitual relacionado a ele, não apenas para acumular seu conteúdo, mas essencialmente para converter cada definição em um procedimento mental ou, em outros termos, uma “ferramenta” intelectual que lhe servirá nas diversas situações que envolvam conhecimentos, particularmente de arte, tanto na vida escolar quanto na vida em geral.

2.4 Relações entre aprendizagem e desenvolvimento

Ao ocupar-se em explicar o modo como se formam e se desenvolvem as funções psicológicas superiores, dando relevância ao papel das interações semióticas e intersubjetivas para a formação da linguagem, do pensamento e de níveis superiores de consciência, a teoria histórico-cultural evidencia o papel da aprendizagem no desenvolvimento humano.

O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações

intrapessoais (intrapésicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. (MARTINS, 2011, p. 2012)

Isso significa que o desenvolvimento humano ou humanização não decorre de um processo de amadurecimento natural, tampouco de um simples estar no mundo ou participar do processo de socialização. O desenvolvimento do psiquismo é um processo complexo que exige formas de interação sistemáticas que, na escola, organizam-se pela mediação pedagógica de maneira intencional, pois somente assim é possível às novas gerações apropriarem-se das criações científicas e culturais mais complexas e relevantes para a vida humana.

Para entender adequadamente o que o ensino significa nesse processo, é necessário buscar as explicações de Vigotski (2003) sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Em primeiro lugar, o autor apresenta uma maneira inédita de entender essa relação que vai de encontro às posições anteriores da psicologia, resumindo-as em três grandes posições teóricas: a primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. Este utilizar-se-ia dos avanços do desenvolvimento ao invés de promovê-lo. Assim, a maturação precede a aprendizagem e a instrução deve seguir o desenvolvimento mental.

A segunda posição teórica postula que aprendizagem é desenvolvimento, sendo esse entendido como o domínio dos reflexos condicionados e aquela reduzida à formação de hábitos. Compartilhando dessa teoria encontra-se Willian James (1842-1910), que considera a educação como “a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos” (VIGOTSKI, 2003, p.105). Acredita-se, assim, que qualquer resposta adquirida é uma forma mais complexa ou um substituto de uma resposta inata.

A terceira posição pretende superar os extremos das teorias anteriores e, para isso, procura combiná-las com a teoria de Koffka (1886-1941), psicólogo da *Gestalt*, segundo a qual o desenvolvimento baseia-se em dois processos separados, mas que se influenciam reciprocamente: “de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2003, p. 106). Segundo o autor, essa teoria tem como importante aspecto o fato de atribuir um amplo papel ao aprendizado no desenvolvimento.

Para mostrar suas insuficiências teóricas, Vigotski (2003) postula uma nova perspectiva, partindo do pressuposto de que aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, indo além dos contornos da educação escolar e, ao mesmo tempo, tratando-a em sua dimensão de ensino sistematizado. Nessa direção, o teórico cria um novo

conceito, a *zona de desenvolvimento*, com o qual busca descobrir as “relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.” (VIGOTSKI, 2003, p. 111).

A tese é que a aprendizagem adianta-se ao desenvolvimento e esse, por sua vez, apresenta pelo menos dois níveis que são mobilizados sob a influência da aprendizagem; em primeiro lugar, a *zona de desenvolvimento real*, que se refere às funções mentais que se estabeleceram como resultado do aprendizado. Nesse nível, as capacidades da criança (ou mesmo do indivíduo adulto) já se encontram prontas para serem realizadas sem o auxílio de alguém mais experiente, pois se trata de um ciclo já completado. Entre aquilo que o indivíduo é capaz de resolver sozinho e o que já resolve com ajuda de outros, existe um espaço sutil, potencialmente realizável, que o autor chama de *zona de desenvolvimento iminente*²⁵.

O ensino é capaz de impulsionar o desenvolvimento, a partir desse último nível, ao oferecer tarefas que estão na iminência de serem resolvidas de modo independente, mas que ainda necessitam de orientação. Ao oferecer essa orientação, o ensino sistematizado ajuda a criança a transformar o nível *iminente* em nível *real*, completando novas estruturas psíquicas e abrindo outras *zonas de desenvolvimento iminente*. É dessa forma que a aprendizagem precipita-se ao desenvolvimento e o favorece, tanto aquelas que são vivenciadas no meio sociocultural quanto as que são ministradas pela escola. No caso das primeiras, podem ser mais lentas em decorrência da não intencionalidade e sistematicidade, enquanto que as últimas são favorecidas por esses fatores.

Em síntese, o aspecto essencial do aprendizado é o fato de que ele desperta vários processos internos de desenvolvimento, que podem operar quando a pessoa interage com o outro, especialmente, quando lhe são oferecidas formas mais desenvolvidas de pensar e se relacionar com o mundo. Vigotski (2003, p.119) procura ressaltar a não linearidade desse processo ao dizer que o desenvolvimento, conquanto seja impulsionado pela aprendizagem, não a acompanha como uma sombra ao objeto que a projeta. Existem relações dinâmicas altamente complexas entre os dois processos, que não podem ser englobadas por uma “formulação hipotética imutável”.

Assim sendo, o professor deve criar situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a efetivação do potencial criador do aluno, sabendo-se que sua intervenção deve estar assentada no conhecimento de seus interesses, motivações e necessidades. Como assinala Camillis (2002, p. 105), esse movimento não depende unicamente do professor, mas das “relações articuladas entre espaço, tempo, clima de trabalho, atitude do coordenador/professor e dos participantes”.

²⁵ Optamos por substituir o termo “proximal” como se encontra na obra consultada por “iminente”. Segundo Prestes (2010, p. 173), a tradução que mais se aproxima do termo russo *zona blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente, pois “sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a devida colaboração em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa colaboração isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.”.

2.5 A imaginação criadora na perspectiva histórico-cultural

O legado de Vigotski e seus colaboradores tem sido reconhecido como atual e pertinente no campo da educação e da psicologia, assim como os mais recentes esforços para aprofundar conceitos que não chegaram a ser exaustivamente aclarados em seu curto tempo de vida. Um desses conceitos é a imaginação criadora que, embora não tenha sido devidamente aprofundada em suas pesquisas, recebeu atenção específica em alguns de seus escritos, o que atesta a relevância que esse estudioso conferiu ao tema. Outrossim, Vigotski forneceu as bases para a sua compreensão ao explicar a formação dos processos psicológicos superiores e os conceitos a eles vinculados.

Prestes (2010) realizou uma pesquisa que discute os equívocos e descuidos nas traduções da obra de Vigotski, constituindo adulterações de conceitos fundamentais de sua teoria e distorção de suas ideias, sobretudo, as traduções em língua portuguesa que se originaram do inglês. Ela aponta que vários textos chegaram ao Brasil com prejuízo à fidelidade do pensamento de Vigotski, ainda assim seguidos por diversos pesquisadores que não tiveram acesso aos textos em russo ou em versões mais fiéis aos originais. Um dos termos que sofreram distorção foi *criação*, traduzido nas versões em inglês e italiano como *criatividade*. Essa alteração, conforme avalia, não foi feliz, visto que em russo a palavra *tvortchestvo* significa criação, referindo-se a “um processo (criação) e não a uma qualidade ou característica de quem é criativo (criatividade).” (PRESTES, 2010, p. 109).

Contudo, optamos por empregar o termo criatividade, conservando a forma como tem sido utilizado nas pesquisas que necessitamos abordar neste estudo para evitar equívocos, mas também usaremos outros modos de expressão, como criação, processo criativo, atividade criadora ou termos similares ao nos referir à perspectiva histórico-cultural, enfatizando o seu sentido de *processo* e não de *atributo*.

Para Vigotski (2009), como capacidade engendrada na subjetividade humana, a criação tem lugar onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, que não significa necessariamente a produção de um objeto original para a sociedade, mas para o próprio sujeito. Sendo assim, essa perspectiva é oposta à concepção de criatividade vinculada à produção de objetos originais, seja para o mercado, para o mundo da arte ou da ciência. Isso não significa dizer que esses produtos não façam parte do arcabouço de processos eminentemente criativos, eles efetuam-se em condições históricas e sociais determinadas, mas não representam formas exclusivas de criação humana.

Nessa perspectiva, toda a riqueza material e espiritual elaborada pela humanidade representa o resultado de um processo criativo que é individual e também coletivo, pois dele participam as personalidades singulares em interação com o social. Ao mesmo tempo em que é um processo

singular de subjetivação, que implica em modificações qualitativas na personalidade do sujeito, tem o potencial de beneficiar a sociedade que usufrui do progresso que as produções materiais e espirituais representam para o enriquecimento coletivo.

A definição da criação como toda realização humana em que se produz algo novo não se diferencia, aparentemente, da maioria dos estudos sobre criatividade. Nesse sentido, cabe compreender o que significa o *novo* na definição de Vigotski e as implicações que o fenômeno *novidade* representa para a consciência do sujeito.

Ao explicar o desenvolvimento dos processos psíquicos, o autor distingue dois tipos de conduta humana: reprodutor ou reprodutivo, vinculado à memória, que repete as normas básicas de conduta já criadas e elaboradas; criador ou combinador, em que nosso cérebro não se limita a reproduzir, cria novas imagens, novas ações, sendo que “é precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e que modifica o seu presente.” (VIGOTSKI, 2011, p. 9).

Suas pesquisas mostraram que nos estágios mais elementares do desenvolvimento social, especialmente entre as pessoas iletradas, existe um tipo de memória que denomina “natural”, caracterizada por traços acentuadamente mnemônicos, incipientemente mediados por elementos culturais, que ocorre pela influência direta dos estímulos externos ou imediatos da experiência, estando, portanto, muito próxima à percepção, conquanto esse não seja o único tipo de memória encontrado nos indivíduos iletrados, pois, mesmo entre esses, encontram-se traços de uma memória mediada, elaborada com o uso de signos.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar *ativamente* com a ajuda de signos [...]. Tem sido dito que a verdadeira civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer os fatos históricos. Em ambos os casos, do nó [exemplo que o autor dá sobre a utilização de um signo artificial para ativar uma lembrança] e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais. (VIGOTSKI, 2011, p. 9)

No processo de desenvolvimento, a memória constitui-se como uma das funções psicológicas centrais nas fases iniciais da infância, em torno da qual se constroem as outras, visto que essa comporta os elementos significativos de nossa experiência. Quanto menos madura a criança, mais o seu ato de pensar liga-se aos objetos empíricos, orientado mais pelas lembranças e menos pela estrutura lógica dos conceitos, não possuindo o caráter de abstração, assim como foi demonstrado entre as pessoas iletradas. Ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação qualitativa no modo de pensar e o processo de lembrança passa a se configurar como o estabelecimento de relações entre os fatos. Não é mais um ato de lembrar direto, reprodutor, mas reconstruído pelo indivíduo, mediado pelas significações.

Com efeito, a memória humana distingue-se, porque é mediada pelos sentidos e significados, portanto ativa. Sendo assim, o processo de criação é indissociável do fenômeno produtivo da memória; disso resulta que a criação dependa da variedade de interações que o indivíduo estabelece com o seu meio social e cultural, tornando-se mais rica ou mais limitada conforme a qualidade de suas experiências. (VIGOTSKI, 2011).

Criar ou dar forma envolve a reelaboração interna das experiências sociais, na relação que González Rey (2013) chama de semiótico-emocional. Isso significa que no processo de reconstrução subjetiva estão implicados os elementos simbólicos permeados pelas emoções que dão sentido às relações dos indivíduos com o seu meio. Sendo assim, a base psicológica que constitui o indivíduo como ser criativo está relacionada ao contexto e à diversidade de significados que o envolvem, bem como às suas motivações, que são de ordem afetiva e cognitiva.

Por conseguinte, o novo expressa-se na criação como um processo de transformação que se alimenta das experiências do sujeito mediante os sentidos que ele constrói nas relações com essas experiências. A produção de sentidos é um processo complexo e não linear constituído como formas singulares de relação do sujeito com a realidade.

[...] é na *trama* social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, *nomeados ou anônimos*, que se pode criar o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e *participação* na cultura e na história. (grifos nossos) (VIGOTSKI, 2009, p. 10)

As palavras destacadas visam enfatizar o caráter complexo e plurideterminado com que o sujeito está envolvido na cultura, não como um espectador ou reproduzidor passivo das construções historicamente formadas, mas como ser portador de uma subjetividade geradora dentro de seu contexto. Enfatizamos também o aspecto indireto, não imediato com que a cultura e seus valores simbólicos são apropriados pelo sujeito, ao envolver em sua trama de significados as elaborações de contextos mais distantes, não nomeados e não identificados, que pressupõem a sua construção histórica, coletiva e diversificada.

Intrinsecamente relacionada à criação, encontra-se a imaginação. Ao enfocá-la como uma formação tipicamente humana, essencialmente vinculada à atividade criadora do homem, a teoria histórico-cultural explica a sua relação dialética com a realidade, contrapondo-se aos preceitos filosóficos clássicos que associam esse fenômeno ao irreal e ao místico.

A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi criado pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, é produto da

imaginação e da criação humana, tendo como base a imaginação. (VIGOTSKI, 2011, p. 10)

O autor explica que a imaginação é uma função mental exclusiva de um tipo de funcionamento psíquico novo, cultural ou "superior" que inicia na infância a partir da brincadeira. Ao brincar, a criança representa papéis que não somente reproduzem as experiências dos adultos, mas criam novas realidades por meio da fantasia, ascendendo das formas mais elementares a níveis mais complexos de significância de acordo com o seu desenvolvimento. Do mesmo modo, a atividade combinadora criadora não aparece repentinamente, mas ascende gradualmente de formas mais simples e elementares às mais sofisticadas, adquirindo a expressão condizente ao seu grau de desenvolvimento. Nessa ótica, a imaginação no adulto é mais rica do que nas crianças, visto estar em relação com suas vivências e experiências culturalmente acumuladas.

Na linha que marca o desenvolvimento da atividade criadora, Vigotski (2011) aponta que imaginação e razão divergem em sua origem, na infância, quando a primeira prevalece sobre a segunda como expressão da falta de desenvolvimento do pensamento. Embora a função da imaginação predomine na criança, sua capacidade imaginativa é mais pobre que a do adulto. O que ocorre é que ela ainda não possui os mecanismos de controle dessa função, que se dará mais tarde por meio do intelecto, portanto, ela é mais fluida.

Isso significa que o indivíduo na infância não possui os elementos necessários para tornar a imaginação mais rica que no adulto, o que exigiria as relações entre os aspectos apontados por Vigotski na vinculação entre imaginação e realidade, que apresentaremos mais adiante. Nesse viés, consideramos importante citar um comentário de Smolka (2009, p. 46) para melhor aclarar o argumento.

À noção de irrealidade e espontaneidade descontrolada da imaginação se contrapõe a ideia da possibilidade de estabelecimento de novas relações em uma atividade conscientemente orientada. É da possibilidade de se ver a imaginação como atividade consciente que Vigotski fala. Isso caracteriza o trabalho da cultura sobre o sujeito e a (trans)formação da própria cultura na sua apropriação pelo sujeito. No curso do desenvolvimento, mudam os modos de trabalhar (com) a imaginação. Há uma (trans)formação das funções psicológicas superiores na sua dinâmica e nas suas inter-relações. No entanto, se a imaginação vai sendo afetada pelas formas racionais de pensar, historicamente construídas, ela continua intimamente articulada à realidade e impregnada pela emoção.

A citação nos leva à compreensão de que atribuir à riqueza da imaginação o aspecto da racionalidade não significa esterilizar a sua fertilidade emocional. A partir do ponto em que se encontram as duas linhas, da imaginação e da razão, elas caminham em inter-relação. A imaginação e o intelecto estão em relação um com o outro como forças ativas que, muitas vezes, entram em competição. Neste sentido, Vigotski (2011) fala dos suplícios entre razão e liberdade imaginativa

que caracterizam as atividades dos adultos, quando em vários momentos uma se sobrepõe à outra, mas sem nunca se separam, visto que são funções intrinsecamente relacionadas no sistema psíquico. Incipientes na infância, elas adquirem mais força e consistência na proporção da qualidade das experiências vividas pelo sujeito.

É necessário ressaltar, neste ponto, que os processos de imaginação e racionalidade assumem variantes imprevistas, podendo prevalecer a imaginação sobre a razão em casos patológicos, casos em que a segunda oblitera-se e o sujeito aliena-se em um universo de fantasia pernicioso; assim, também, essa pode prevalecer nos casos mais diversos, seja porque a escassez de oportunidades culturais e educativas bloqueou o desenvolvimento da imaginação, seja porque o trabalho alienado resultou no embrutecimento e no desânimo, reduzindo a capacidade imaginativa ao mínimo necessário para a sobrevivência, fazendo prevalecer a racionalidade suficiente para garantir o desempenho de funções profissionais, cujo nível de qualificação é menos exigente.

Sendo assim, a relação entre esses dois aspectos do psiquismo está condicionada aos fatores contextuais em que se insere o sujeito e influenciam no seu comportamento e na formação de sua personalidade, assumindo as mais diversas variações. Memória e imaginação são funções psicológicas complexas e dialeticamente inter-relacionadas: A imaginação apoia-se na memória para novas combinações e, do mesmo modo, a experiência pode ser construída a partir da imaginação. Sobre essa questão Vigotski (2011) considera a existência de quatro formas básicas de vinculação entre imaginação (ou fantasia) e realidade.

Em primeiro lugar, *toda imaginação se compõe de elementos tomados da realidade*. A função combinadora de nosso cérebro não se constitui em algo totalmente novo em relação a sua função conservadora, mas é sua ulterior complexidade. Isso significa que a imaginação não se opõe à memória, mas se apoia em seus dados para novas combinações. Uma obra de arte surreal, por exemplo, por mais que componha no seu todo um contexto fantasioso de significação, seus elementos componentes são tomados da realidade e recombinaos na criação artística. A combinação é que possui traços fantásticos, e não os seus elementos primários.

O segundo postulado, que se subordina inteiramente ao primeiro, diz que a vinculação entre realidade e imaginação *se realiza entre esta e determinados fenômenos complexos da realidade*, elementos já elaborados pela imaginação humana. É, nessa perspectiva, que a experiência apoia-se na fantasia, ou seja, na imaginação materializada por outras pessoas que pode chegar por meio de relatos, literatura e toda forma de narrativa veiculada oralmente ou pelos meios de comunicação. Acrescentemos a isso toda imagem ou objeto que comunique a experiência cultural humana, ampliando para as experiências que se materializam em outros tipos de linguagem além da oral e escrita. Isso significa que a imaginação criadora não se manifesta somente a partir de nossas

próprias experiências, sobretudo as imediatas, sendo, portanto, um fenômeno complexo que se constitui das múltiplas influências envolvidas no processo comunicativo.

Esse segundo aspecto da imaginação é mais complexo do que o anterior no sentido de exigir relações muito mais ricas entre fatos, textos e imagens que permitam a combinação de elementos para novas formações. Nesse processo, a matéria na qual se baseia a imaginação atual já é um produto dela, que, no entanto, é uma realidade porque foi objetivada pela experiência de outrem. Vigotski (2009, p. 25) explica que “a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode se aventurar para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias”. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a experiência que se apoia na imaginação.

O terceiro ponto é que a vinculação entre a função imaginativa e a realidade *é de ordem emocional*, e manifesta-se de dois modos: por um lado, toda emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens concordantes com ela, “parece ter a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante.” (VIGOTSKI, 2009, p.25). É pensamento comum que nossa capacidade de enxergar as coisas depende de nosso estado emocional, um ‘dia cinza’, por exemplo, pode significar que vemos o tempo com a lente da tristeza, do mesmo modo que um dia nublado pode inspirar o conforto e o descanso, se estivermos em paz.

Por outro, as imagens que formamos em nossa mente estão cercadas pelo sentimento que nos domina, o que equivale a dizer que as emoções geram imagens e influenciam na percepção dos objetos externos. Conforme foi mencionado em outro tópico, com base nas emoções, selecionamos elementos da realidade e os combinamos, não a partir de sua lógica externa, mas na disposição que lhes dá o nosso sentimento.

A influência do fator emocional sobre a fantasia combinatória recebe a denominação na psicologia de “lei do signo emocional comum” utilizada por Vigotski (2009) para explicar que as impressões ou as imagens que exercem em nós uma influência emocional semelhante tendem a se unir, sem que haja qualquer relação concreta entre elas. Dessa união de imagens ou impressões resulta uma obra da imaginação, em cuja base encontra-se o signo emocional comum, que é o que une os elementos diversos.

Nesse contexto, as combinações não ocorrem a partir de uma relação racional, é a semelhança afetiva que une e entrelaça impressões diferentes. Por exemplo, em torno da alegria agrupam-se formas e cores alegres, sons, personagens, aos quais atribuímos o tônus da alegria, o mesmo ocorrendo com outros signos da emoção. A possibilidade de agrupar imagens que se assemelham pelo tônus emocional possui infinitas possibilidades, visto que é um campo aberto aos

sentidos que cada sujeito atribui às coisas durante as suas vivências, sendo, conforme Vigotski (2009), uma atividade de caráter inerentemente subjetiva.

Ainda dentro desse ponto, existe o aspecto em que *a imaginação influi no sentimento*. Denominado pelo autor de *lei da realidade emocional da imaginação*²⁶, o seu postulado é de que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre os nossos sentimentos, e, conquanto essa construção por si só não corresponda à realidade, “todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa.” (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Resguardada a sua complexidade, é nesse aspecto que convergem as explicações sobre a recepção ou fruição estética. Sabemos que a obra de arte é uma construção ficcional, mas nos emocionamos até às lágrimas ante a cena de um filme e até mesmo guardamos essas impressões por longo período, quiçá por toda a vida. Uma música, igualmente, pode nos transportar no tempo, despertar e reconstituir sentidos, instigar nossa identidade; as artes visuais infundem a nobreza de sentimentos, assim como a indignação e o terror. Todas estas são construções da fantasia, habitam o terreno da ilusão, mas criam realidades emocionais.

O quarto e último ponto assinalado por Vigotski (2009) é que *o produto erigido pela fantasia pode representar algo totalmente novo no sentido de não semelhança com um objeto real* (já construído). Ao ganhar forma na imaginação e materialidade no mundo, o objeto passa a constituir nova realidade. Isso vale para qualquer objeto que tenha sido construído pela imaginação humana, na área técnica, artística, científica, ou seja, todo objeto que não existe na natureza e tenha passado pelo processo de elaboração mental.

A imaginação torna-se realidade ao materializar-se como objeto artístico, científico ou cultural e, então, passa a influenciar a vida em sociedade, seja por sua utilidade, seja pelas contribuições ou provocações que mobiliza no campo do pensamento e da arte. Disso resulta que, uma vez materializada, a imaginação interfere em um contexto real como significação nova.

Para elucidar de forma mais detalhada o mecanismo da imaginação criadora, passaremos aos elementos que compõem a sua estrutura fundamentada no pensamento de Vigotski (2011). Conforme foi explicitado, na base do processo criador encontram-se as percepções que compõem as experiências humanas. Cada elemento apreendido pelos sentidos constitui o apoio para as futuras criações. Assim, a *dissociação* das impressões recebidas é parte fundamental desse processo, sendo que cada impressão representa um todo complexo, composto por múltiplas partes, cada uma delas destacando-se das demais; enquanto umas se conservam, outras são esquecidas.

A reunião de elementos diversos, hauridos das impressões, envolve a abstração, que consiste em ‘selecionar’ os traços que ‘interessam’ no objeto, o que não constitui, evidentemente, uma ação

²⁶ Também chamada por Vigotski de Lei da realidade dos sentimentos, em *Psicologia da Arte* ou, ainda, Lei da sensação real, em *Obras Escolhidas IV*.

consciente do sujeito. Esse mecanismo, conforme o autor, organiza não somente a atividade criadora, mas está na base de todo pensamento abstrato, envolvendo a formação conceitual. Vigotski (2009, p. 36) afirma que “saber destacar traços específicos de um todo complexo é, sem dúvida alguma, significativo para qualquer trabalho criativo humano com as impressões”. Sendo assim, a dissociação, que podemos chamar de *seleção* das imagens, é uma condição necessária para a elaboração da fantasia.

Segue-se, então, a *modificação* dos elementos dissociados, passando por um processo dinâmico em nosso sistema nervoso, sob a influência de fatores subjetivos que provocam mudanças nas configurações das imagens. Para ilustrar esse mecanismo, Vigotski (2009) fornece como exemplo o “exagero” verificado no comportamento das crianças e, frequentemente, em alguns adultos que têm o intuito de enfatizar aspectos das experiências que, sem a exageração, passariam despercebidos. “Exageramos porque queremos ver as coisas de forma exacerbada, porque isso corresponde à nossa necessidade, ao nosso estado interno”. (VIGOTSKI, 2009, p. 37).

A tendência ao exagero está intrinsecamente relacionada aos aspectos emocionais de nossa personalidade, possuindo raízes profundas na psicologia humana, que podem ser facilmente verificadas na arquitetura de proporções megalômanas ou na literatura, cujos aspectos da realidade ordinária são realçados para conferir sentido à narrativa (um bom exemplo são as hipérboles) dentro da lógica da construção artística. Na criança, o exagero pode aparecer como forma de dar colorido a sua fantasia, chamar a atenção para a sua narrativa, provocar a compaixão do adulto.

A *associação*, como momento subsequente, consiste na união dos elementos dissociados e modificados, que podem assumir formas variadas, “desde a união subjetiva de imagens à cientificamente objetiva”, unidas por lógicas diferentes, contudo, não excludentes entre si. Segue-se a combinação de imagens individuais e sua organização em um sistema para a construção de um quadro complexo. Tal quadro é o protótipo da criação, no qual se pode verificar, mesmo no mais simples, diminuto e desprezioso, o longo e complexo processo histórico que o compõe, assim como a diversidade de elementos que o constituem.

Sem deixar de focar os aspectos subjetivos que estão implicados na atividade de criação, essa dá ênfase a uma atividade que se realiza na cultura para ser compartilhada, tendo em vista que a capacidade de imaginar desenvolve-se dentro das condições históricas e culturais a partir dos elementos simbólicos e materiais disponíveis.

Assim, como capacidade de planejamento e realização humana, a atividade de criação possui valor social somente ao ganhar forma objetiva, nas mais diversas manifestações, integrando-se à produção coletiva, o que não se reduz a um valor pragmático, mas enaltece o papel ativo e transformador do sujeito na cultura e na produção simbólica e material. O ímpeto da imaginação para encarnar-se é, segundo reitera, “verdadeira base e o início motriz da criação”, tendo em vista

que “qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade.” (VIGOTSKI, 2009 p. 58).

Smolka (2009) associa o aspecto da objetivação, enfatizado pelo autor, à concepção de atividade produtiva do materialismo histórico-dialético, conceito esse que redimensiona na explicitação da criação como um processo social-subjetivo da ação transformadora do homem no mundo.

Ribot, com toda razão, compara o espírito sonhador com a falta de vontade. Segundo ele, “a imaginação, na esfera intelectual, corresponde à vontade, na esfera dos movimentos. As pessoas querem alguma coisa, seja algo útil ou importante; inventam sempre com algum objetivo, seja Napoleão, que inventa o plano de batalha, ou um cozinheiro, que faz um novo prato”. (VIGOTSKI, 2009, p. 58)

Neste ponto de vista, Smolka (2009) comenta que a imaginação, para Vigotski, não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual, ele é de natureza social, tendo papel fundamental na orientação das ações e na mobilização da vontade, viabilizando a realização de projetos sociais e individuais. Por outro lado, o autor não desconsidera o sonho ou o devaneio como modos de operar da imaginação humana, mas essa forma tende a se transformar com e pela linguagem e na apropriação de instrumentos e recursos criados culturalmente, redimensionando a sua elaboração no nível subjetivo.

Para sintetizar, Vigotski (2009) formula o processo de imaginação e criação como um círculo no qual ocorre todo o processo de experiência, reelaboração subjetiva e materialização dos ideais humanos, cujos elementos significativos são hauridos da realidade pela pessoa, que subjetivamente os reelabora através da imaginação (ou fantasia), processo no qual estão presentes tanto a cognição quanto a vontade e o afeto; ao se materializarem, retornam à realidade, imbuídos de uma nova força que, por sua vez, a modifica.

A forma circular é apropriada à concepção dialética de criação, visto que o processo criativo nunca se esgota, mas se retroalimenta e recomeça com novos sentidos e significados, parte da realidade e a ela retorna com nova força. O que denominamos criação significa apenas um momento culminante que Vigotski (2009, p. 35) metaforiza como “o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto”.

Contudo, a ilustração em círculo não pressupõe a existência de um caminho linear de apropriação, imaginação e materialização de objetos, inserido que se encontra numa trama complexa de produção de sentidos constituídos como formas singulares de relação do sujeito com a realidade. Conforme foi tratado no tópico sobre *arte, criatividade e processos de criação*, em que discutimos as implicações complexas que atravessam o processo criador e o seu caráter de incompletude e continuidade, o caráter contínuo da obra estende-se muito além da realidade

imediate em que se insere o autor. (SALLES, 2014). Como assinala Vigotski (2009), a ilustração em círculo é esquemática e trata apenas de elucidar os principais elementos, assim como a especificidade de cada momento contido na atividade de criação, sem pretender apresentar o processo em toda sua complexidade.

Assim, a criação é considerada por Vigotski como uma forma complexa de atividade que, por um lado, depende da formação psicológica e, por outro, não ocorre naturalmente, como consequência do desenvolvimento das demais funções psíquicas, mas necessita da inserção do sujeito em um contexto concreto de motivação para manifestar-se. Nessa direção, González Rey (2005, p. 264) assinala que a personalidade “não é um sistema de estruturas estáveis ordenadas independente dos espaços e tempos em que se manifesta a atividade do sujeito”, assim como “não é uma organização de conteúdos, mas um sistema dinâmico de sentidos” que inclui aspectos motivacionais (afetivos), a vontade e o intelecto. Assim sendo, a criação manifesta-se na personalidade a partir de suas relações com as contradições do meio, que coloca desafios aos indivíduos.

Conforme Mitjans Martínez (2014), além de Vigotski, autores de diferentes posições teóricas reconhecem o importante lugar da imaginação no psiquismo humano, tais como Harris (2005), Egan (2007), Nunes, Castro-Tejerina, Barbato (2010), González Rey (2012) entre outros. Cumpre ressaltar que Vigotski (2009) tinha consciência de não ter apresentado um estudo completo da criatividade, sendo que tal empreendimento exigiria uma análise psicológica aprofundada que fugia aos seus propósitos naquele momento. No entanto, os elementos apresentados dão ideia da complexidade do tema e da necessidade de posteriores investigações a partir dessa perspectiva teórica.

2.6 A subjetividade como configuradora da criatividade

Tendo em vista que Vigotski não chegou a elucidar de forma aprofundada os complexos processos subjetivos aos quais se subordina o mecanismo da criação, procuraremos abordar a dimensão da subjetividade a partir das contribuições de González Rey (2005), considerando a sua filiação teórica ao materialismo histórico e dialético e, especificamente, à teoria histórico-cultural.

Esse autor, ao se aprofundar no conjunto dos estudos de Vigotski, resgatou importantes aspectos de suas formulações que acabaram ficando em segundo plano nos estudos de seus continuadores, tais como “a complexa dialética entre as formas de realidade dentro das quais se desenvolve a experiência de vida do sujeito e as formas subjetivas que se produzem nessa experiência.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 07). Assim, as formulações que partem da construção teórica vigotskiana tendem a “domesticar” por conceitos lineares, isentos de contradição, a tensão

entre contrários que caracteriza a dialética da realidade em movimento, utilizando, por exemplo, o conceito de *reflexo*.²⁷

O tema da subjetividade, considerando a especificidade do objeto de estudo da presente investigação, não poderia deixar de ser focado, mesmo avaliando a sua complexidade. Com efeito, o conceito de criação na perspectiva histórico-cultural sopesa o papel do sujeito que, ao envolver os aspectos afetivo, cognitivo, imaginativo, inerentes a sua subjetividade, contrapõe-se ao nível mais elementar de atividade, a reprodutora. Subjetividade e criação são categorias, portanto, inseparáveis, visto que pressupõem o papel ativo do sujeito em seu meio e o caráter gerador da personalidade como expressão de sua constituição histórica e social.

González Rey tem se debruçado durante mais de vinte e cinco anos ao estudo da subjetividade, aprofundando-se na psicologia soviética, sobretudo no pensamento de Vigotski e seus contemporâneos, para analisar como o conceito de personalidade e seus desdobramentos têm sido tratados dentro dessa corrente. Ele considera a complexidade da obra de Vigotski, que apresenta aspectos múltiplos, controversos e polêmicos, sendo necessário trazer à luz elementos que se cristalizaram, tornando-se mesmo uma espécie de dogma nas pesquisas em educação e psicologia. Esse aspecto gera contradições com o caráter dialético do próprio pensamento do autor, que em nenhum momento pretendeu “produzir um conjunto de fórmulas prontas a serem utilizadas e repetidas diante de situações diversas.” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 4).

O autor divide a obra de Vigotski em três momentos, de acordo com as representações que cada um apresenta da psique, sendo o primeiro entre 1915 e 1928, quando o teórico elaborou as obras *Psicologia Pedagógica* e *Psicologia da Arte*, privilegiando as relações entre cognição e afeto, a fantasia e a emoção; no segundo momento, de 1928 a 1931, o autor centra seus estudos na análise do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em torno dos quais estão os conceitos de signo, ferramenta, mediação e internalização, afastando-se das formulações primeiras. O terceiro momento configura-se entre 1928 e 1934, últimos anos da vida do autor, e nestes, ele retoma a tendência das primeiras obras, dando ênfase à arte, às emoções e à fantasia, associadas às questões do sentido e da vivência.

De acordo com González Rey (2013) o segundo momento da obra de Vigotski tem sido a leitura que mais frequentemente se faz no Ocidente, conduzida pela tendência cognitivista de sua obra em detrimento do papel gerador que o autor atribuiu às emoções em grande parte de seus

²⁷ Segundo essa tese, o mundo exterior incide na consciência como um reflexo da realidade objetiva. (LURIA, 1988, p. 196). As críticas de González Rey enfatizam que esse processo em geral é tomado como uma transição mecânica do externo para o interno, levando à perda da especificidade do subjetivo. Conforme Vigotski (1925/1991b, p. 42-43), “o reflexo é um conceito abstrato: metodologicamente tem grande valor, mas não pode converter-se no conceito principal da psicologia como ciência do comportamento do homem, porque este comportamento não constitui, de modo algum, um saco de couro cheio de reflexos, nem seu cérebro é um hotel para reflexos condicionados que casualmente se hospedam nele.”

escritos. Esse direcionamento, conforme avalia, obsta o desenvolvimento da questão da subjetividade numa perspectiva histórico-cultural. Sendo assim, “a complexa dialética entre as formas de realidade das quais se desenvolve a experiência de vida do sujeito e as formas subjetivas que se produzem nessa experiência” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 7) é uma questão essencial para o tema da subjetividade, que foi deixada de lado.

Sobre essa questão, devemos mencionar as críticas de González Rey à teoria da atividade de Leontiev, que teve grande influência na psicologia soviética, com diversos continuadores nos dias atuais, inclusive no Ocidente. Em seu ponto de vista, essa teoria dá muita ênfase à atividade em detrimento dos processos subjetivos. As pesquisas orientadas por essa corrente privilegiam o estudo das funções psicológicas de tipo cognitivo, relacionadas à atividade prática, sem se aprofundarem na influência dos aspectos afetivos e comunicativos do sujeito inserido em seu meio, bem como no caráter gerador da personalidade em interação com a complexidade das práticas sociais. Nessa direção, a atividade passa a “substituir qualquer dinâmica psicológica complexa associada à psique como sistema ontologicamente diferenciado”. (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 174).

Ao dar excessiva importância ao caráter objetual da atividade, restringindo o campo da subjetividade a um condicionamento prático, Leontiev estaria negligenciando a capacidade criadora em seu aspecto imaginativo. Conforme González Rey (2013), nessa perspectiva, os processos emocionais são orientados por um objeto externo e não têm articulação com o psíquico como *sistema*, o que leva à atomização dos conceitos e, conseqüente, à fragmentação da personalidade. Assim, mesmo que Leontiev tenha considerado os conceitos de *motivo* e *necessidade*, eles estão ligados à atividade e não às complexas formações psicológicas do sujeito que o descolam dos motivos e necessidades ligados à sua vida prática, entrando em cena as configurações motivacionais de sua personalidade.

González Rey (2013) apresenta o tema da subjetividade como parte do pensamento de Vigotski, sobretudo no primeiro e último momento de sua obra, aos quais, como ele tem pontuado, não se tem dado a devida relevância. A objetividade atribuída à psicologia histórico-cultural, conforme deduz, seria um cuidado excessivo para evitar o risco de se cair no idealismo no enfoque dos processos subjetivos.

No entanto, esse perigo torna-se infundado mediante uma análise mais profunda da obra de Vigotski, visto que nesta a subjetividade é forjada nas práticas sociais, considerando todas as influências diretas e indiretas sobre o psiquismo humano. Esses processos, em seu crescente desenvolvimento e complexidade, transcendem o contexto objetivo imediato, transformando, qualitativamente, o seu caráter social, comunicativo, cultural.

Consideramos a pertinência das considerações de González Rey no sentido de apresentarem o desenvolvimento como um processo integral e sistêmico e as formações subjetivas como

geradoras do desenvolvimento, superando a sua identificação direta com a atividade externa. Por meio da categoria *unidade subjetiva do desenvolvimento*²⁸, ele explica as implicações das diferentes ações do sujeito concreto para a sua personalidade, superando uma visão de etapas universais que condicionam o desenvolvimento psicológico.

Nessa perspectiva, não existe um processo linear de atividades que se imponham como produtoras de sentidos para o sujeito, mas qualquer tipo de experiência pode gerar sentido, conforme haja o envolvimento com ela, levando ao desenvolvimento de todo um sistema com consequências para o seu comportamento. Por exemplo, durante a etapa em que se insere a atividade de estudo um jovem pode se envolver muito mais com uma prática esportiva e através dela gerar uma *unidade subjetiva do desenvolvimento* que pode interferir em seu comportamento de modo mais significativo que o próprio estudo.

É importante considerar também que os sentidos não se configuram somente com base em aspectos positivos da experiência do sujeito, e assim é que um convívio familiar conflituoso, em que prevalece a violência e atitudes de baixa estima irão configurar na criança e no jovem comportamentos que interferem negativamente em sua atividade de estudo, reduzindo seu nível de motivação. Por conseguinte, como explica o autor, os sentidos subjetivos gerados em um tipo de atividade ou relação podem se converter em elementos de sentido para outras situações vividas, porque cada experiência é subjetivada.

González Rey (2004) parte do conceito de *sentido* em Vigotski para elaborar o de sentido subjetivo. Enquanto Vigotski desenvolveu sua concepção relacionado à palavra, como se pode verificar no último capítulo de *Pensamento e Linguagem*, o autor define o sentido subjetivo como um tipo de unidade auto-regulada da subjetividade, que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções. (GONZÁLEZ REY, 2004). Constituem uma produção singular do sujeito concreto gerada no âmbito de espaços simbólicos produzidos culturalmente, tais como a família, os grupos de gênero, etnia, religião, trabalho entre tantos outros.

Cumprе ressaltar o interesse de Vigotski pela arte e que motivou os seus primeiros escritos. Segundo González Rey (2013), a aproximação desse autor aos estudos da psicologia advém de seu interesse pela arte, ao procurar entender a implicação psíquica que está na base das vivências artísticas. Assim, em *Psicologia da Arte*, apresenta uma representação da psique, cujos elementos centrais são a emoção, a imaginação e a fantasia, sendo o homem considerado em sua complexidade psíquica, “em sua integração cognitivo-afetiva, no desdobramento de sua fantasia e nos processos profundamente emocionais que a pessoa não consegue acompanhar de modo consciente.” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 32).

²⁸ O autor define essa categoria como “atividades ou relações da pessoa que comprometem os seus recursos potenciais em um momento dado desse processo, e se configuram de modo estável em nível subjetivo, formando sistemas dinâmicos”. (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 88)

Na opinião do teórico, das produções de Vigotski, essa é a que apresenta com mais clareza a questão da subjetividade. Na primeira parte de sua obra, o profundo interesse pelas complexidades sociais e psicológicas da arte abrem perspectivas de compreensão da psique que vão além de processos de mediação semiótica que foram amplamente enfatizados a partir do segundo momento de sua construção teórica, cujos principais elementos são os processos de mediação semiótica, a interiorização e as funções psíquicas superiores, priorizando a perspectiva de significados em detrimento da construção de sentidos.

Vigotski preocupava-se em encontrar uma unidade que fosse capaz de estabelecer uma integração com o todo psicológico (MARTINS, 2011; GONZÁLEZ, 2013) e, nesse sentido, seria impossível explicar uma atividade complexa como a arte, tanto do ponto de vista da criação como da experiência estética, a partir de funções isoladas, sobretudo, separando os processos cognitivos dos emocionais. Sendo assim, ao estudar os processos artísticos do ponto de vista da psicologia, ele buscou apreender as relações interfuncionais do psiquismo humano, enfatizando a unidade do simbólico com o emocional. Sentimento, fantasia, emoção e cognição são aspectos de um mesmo processo, sendo que “as emoções passam a constituir parte inseparável essencial dos processos simbólicos.” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 45).

Vigotski (2011) estabelece um vínculo entre esses aspectos em *A imaginação e a arte na infância* ao explicar a intrínseca relação entre atividade imaginativa e a realidade, explicando que a imaginação não é um “divertimento caprichoso da mente”, mas uma função vital necessária. Assim, “As maiores fantasias não são mais que novas combinações dos mesmos elementos tomados [...] da realidade, submetidos à modificação ou reelaboração em nossa imaginação.” (VIGOTSKI, 2011, p. 16).

O mais importante, contudo, é destacar que a vinculação entre a função imaginativa e a realidade é de ordem emocional. As imagens da fantasia “servem de expressão interna de nossos sentimentos”.

As imagens da fantasia prestam também linguagem interior a nossos sentimentos selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de tal maneira que respondam ao nosso estado interior de ânimo e não à lógica exterior dessas próprias imagens. (VIGOTSKI, 2011, p. 21)

Com efeito, a construção de imagens envolve a integração entre os processos emocionais e simbólicos, imbricados de maneira sistêmica. Ao criticar os rumos tomados pela psicologia soviética, como desdobramento das formulações vigotskianas, González Rey (2013) aponta como problemas mais sérios a sua dependência a uma concepção de *reflexo*, conduzindo a uma identificação entre as operações externas com objetos e as funções psíquicas, assim como a

identificação da psique com suas funções cognitivas, evitando-se a questão das emoções humanas, sem as quais, em sua visão, não seria possível formular o constructo da subjetividade.

Por conseguinte, uma abordagem histórico-cultural da subjetividade deve expressar a “complexa e diversificada organização dos múltiplos espaços sociais em que se desenvolvem as práticas sociais, as quais se organizam subjetivamente na configuração subjetiva das pessoas que se relacionam com elas.” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 262). Com esse pensamento, torna-se inviável conceber uma relação linear entre o subjetivo e o objetivo, posto que a subjetividade é uma configuração atravessada por contradições, influências e afetos gerados nos diversos eventos e significados da experiência do sujeito em inter-relação com a subjetividade social.

Para González Rey (2005), reconhecer o papel gerador da subjetividade possibilita reconhecer dois modos da pessoa relacionar-se com o meio social: a) como produtor de espaços singulares dentro dos espaços sociais em que atua; b) como reprodutor mimético das práticas no âmbito desses espaços, no plano das ações como no plano subjetivo. Nem sempre o processo de subjetivação como força transformadora, ou de caráter subversivo frente às forças repressoras da realidade aparece de imediato, como explica o autor. Trata-se de um processo que pode ser lento, gradual, que vai ganhando contornos no mundo subjetivo do sujeito que, a partir de suas diversas interações, encontra formas próprias de se expressar no mundo.

Para entender a complexidade do processo de subjetivação individual, assim como o papel ativo do sujeito em seu *caráter gerador* nos espaços sociais é preciso mencionar o conceito de *subjetividade social*.

A subjetividade social é a forma em que se integram *sentidos subjetivos* e configurações subjetivas de diferentes espaços sociais, formando um verdadeiro sistema no qual o que ocorre em cada espaço social concreto como família, escola, grupo informal etc. está alimentado por produções subjetivas de outros espaços sociais. (grifo nosso). (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 234)

Entender esse processo leva a reconhecer que a internalização (ou interiorização) não pode ser um processo imediato de relação do sujeito com o mundo, dada a complexidade de produções subjetivas das diferentes práticas sociais, assim como as relações singulares que configuram a subjetividade de cada pessoa. Outro ponto a ressaltar é que a produção subjetiva nem sempre ocorre de maneira espontânea, visto que também se organiza em torno de sentidos que estão configurados por relações de poder, códigos e valores dominantes que penetram continuamente os espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2008).

No que se refere às implicações da subjetividade no contexto educacional, é necessário considerar a complexidade dos espaços sociais que integram a subjetividade do aluno. A escola é mais um desses espaços e não deve pretender, de forma isolada, estabelecer relações com o

comportamento do discente, ignorando os sentidos que este constrói em sua interação com os demais ambientes. Conforme González Rey (2008, p. 195), “a manifestação diferenciada do sujeito em cada espaço social concreto está subjetivamente constituída por sentidos subjetivos precedentes de suas experiências atuais e anteriores”.

Daí inferimos que as ações do estudante, como sujeito dentro do ambiente escolar, evidenciam a história complexa de suas experiências sociais e não devem ser compreendidas em uma relação imediata com o processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar a subjetividade do educando, em suas múltiplas dimensões constitutivas, a ação educativa torna-se mais complexa e abre possibilidades mais amplas de mediação de sentidos que podem aproximar a ação educativa de suas formações motivacionais.

A abordagem de Mitjans Martínez (2000) corrobora as concepções psicológicas desenvolvidas por González Rey e tornou-se uma referência em nossa pesquisa devido ao enfoque global que faz da personalidade no estudo da criatividade. Sem desconsiderar as investigações realizadas em outras perspectivas teóricas, ela busca unificar elementos que aparecem dispersos nessas perspectivas e superar o seu caráter descritivo. Conforme avalia, os trabalhos realizados sobre o tema contribuem para chamar a atenção para o papel da personalidade na atividade criadora, revelando elementos psicológicos importantes.

Contudo, nenhuma qualidade ou atributo *abstrato* da personalidade é capaz de explicar de forma imediata e linear a criatividade, “sendo esta uma construção complexa do sujeito, que, ao utilizar suas potencialidades reguladoras, otimiza a expressão de todas as capacidades que respondem à sua orientação criativa geral”. (MITJÁNS MARTINEZ, 2000, p. 27).

Com efeito, as formulações realizadas pela autora, a partir de seus inumeráveis estudos e investigações empíricas no campo da personalidade, vão ao encontro de nossa investigação ao focar no sujeito concreto, como os traços e características operam e se inter-relacionam em formações psicológicas complexas, possibilitando o comportamento criativo. Nessa direção, entende-se que não há um perfil único e universal de personalidade que caracterize os indivíduos criativos, como outras teorias buscam em vão definir, visto que a estrutura da personalidade, assim como o seu potencial regulador são formados na relação com o meio social, sendo, portanto, eminentemente singulares.

Seguindo esse ponto de vista, González Rey (2005) explica que a personalidade aparece como objeto de estudo da psicologia por duas vias diferentes, sendo a primeira como consequência do modelo norte-americano na primeira metade do século XX, orientado muito mais pelo enfoque empírico psicométrico, com ênfase nos testes de personalidade, do que por formulações teóricas. A segunda via de abordagem da personalidade foi a psicanálise, cujo desenvolvimento associou-se à clínica e às escolas de psicoterapia. Na primeira via os sujeitos são comparados em dimensões de

caráter descritivo e empírico, apoiando-se no traço como categoria central da personalidade sem avançar para análises mais qualitativas do comportamento.

A personalidade dentro desse modelo empírico descritivo passou a ser identificada como conjunto de traços universais suscetíveis de ser medidos por testes psicológicos, mediante os quais os sujeitos podiam ser comparados entre si com independência de aspectos culturais e sociais e com independência também das trajetórias individuais únicas e diferenciadas de cada um deles. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 255)

Nessa perspectiva, o indivíduo é compreendido como “suma de fragmentos” que se expressa em formas de conduta sem nenhum tipo de mediação, cujo comportamento é ponto de partida para a construção dos traços, constituindo o momento final da avaliação da personalidade. González Rey (1989, p. 103) assinala que “a compreensão do traço como unidade psicológica pressupõe uma relação linear entre o conteúdo psicológico e sua expressão imediata na conduta”, sem que nesse processo intervenha o papel mediador do sujeito. Esses traços podem ser definidos como conteúdos concretos, implicados na caracterização da conduta do sujeito como agressivo, introvertido ou extrovertido, sociável entre outros, os quais não especificam os mecanismos propriamente psicológicos com que participam da regulação do comportamento.

O traço não ocupa, assim, um lugar central entre os elementos que estruturam a criatividade, ou seja, não tem um valor *em si mesmo* na determinação do comportamento criativo. Em vez disso, sua ação integra-se ao conjunto dos elementos estruturais e funcionais da personalidade em sentido global. Por sua vez, a psicanálise apresenta a personalidade como sistema de elementos que se relacionam entre si, conduzindo a dinâmicas psíquicas que atuam na base do comportamento humano, tendo o inconsciente como uma estrutura que ocupa lugar central na organização da personalidade. Não obstante, como explica González Rey (2005), a personalidade não aparece como sistema gerador, visto que se subordina a uma ação geradora que está além da ação atual do sujeito, como os traumas e experiências da infância.

Consideramos necessário reconhecer a relevância teórica e metodológica das abordagens mais recentes sobre a criatividade pela inserção das variáveis sócio-histórico-culturais que interferem na produção criativa e, desse modo, rompem com as visões centradas em um indivíduo desvinculado de sua realidade. Entretanto, devemos pontuar que, se por um lado as perspectivas mais recentes, consideradas integradoras, apresentam a vantagem de incluir o contexto social na atividade criadora, há a tendência de reduzir os elementos sociais a *variáveis* que influenciam na criatividade, sem buscar uma explicação que envolva o social na *formação da personalidade* para entender como a criatividade constitui-se nesse processo.

Nessa direção, Mitjans Martínez (2000), mesmo reconhecendo a relevância das perspectivas integradoras, considera que os estudos centrados no indivíduo ainda não esgotaram todas as possibilidades. Muito restaria a descobrir e explicar sobre o sujeito da ação criativa, portador dos elementos psicológicos que possibilitam a sua ocorrência e, a partir de sua compreensão, entender a criatividade numa dimensão mais ampla, visto que o caráter ativo do sujeito expressa-se “em relação com seus próprios determinantes e com as condições e situações favorecedoras ou não de seu comportamento criativo.” (MITJÁNS MARTINEZ, 2000, p. 11). González Rey (1989, apud MITJÁNS, 2000, p. 44) fornece elementos para uma abordagem personológica da criatividade, ao definir a personalidade como:

[...] um nível superior de organização do psíquico cuja função principal é a regulação do comportamento do sujeito; é um sistema complexo e estável de elementos estruturais e funcionais, em que a unidade do cognitivo e do afetivo constitui uma célula essencial nessa regulação. Ou seja, a personalidade representa o nível explicativo da subjetividade individual, tomada em sua integridade.

Com efeito, Mitjans Martínez (2000, p. 57) orienta-se nessa direção ao postular que os elementos psicológicos que estão na base do comportamento criativo “não atuam de maneira isolada, mas integrados em configurações individualizadas da personalidade”. González Rey (1989) encontrou em suas pesquisas alguns indicadores que distinguem o exercício da *função reguladora da personalidade* e a partir deles chegou à proposição de dois níveis de regulação: o *consciente-volitivo* e o de *normas, estereótipos e valores*.

No nível *consciente volitivo*, os indicadores expressam-se em valores positivos, como a flexibilidade para organizar e reconceptualizar os conteúdos da personalidade, alto desenvolvimento das operações cognitivas na mediatização do comportamento, a partir de reflexões, juízos, posicionamento, valores, sólido sistema de aspirações e objetivos entre outros. O nível de *normas, estereótipos e valores* caracteriza-se pelo manejo estereotipado de valores, normas e atitudes, rigidez, predomínio do emocional em detrimento do cognitivo, posição passiva do sujeito na relação com a realidade, além de outros indicadores que revelam uma orientação predominantemente adaptativa do comportamento.

Ele defende que a consideração desses dois níveis de organização e hierarquia da personalidade não tem a intenção de apresentar-se como um conjunto de conteúdos estáticos, mas como um sistema no qual os conteúdos psicológicos estão estreitamente associados ao modo ativo que assume a personalidade em sua expressão. Assim, mesmo que um ou outro nível predomine conforme o desenvolvimento da personalidade, eles não são estáveis e podem se manifestar inclusive de forma mista. Evidencia-se, assim, a possibilidade que tem o sujeito de operar no nível *consciente-volitivo* como resultado e expressão de seu desenvolvimento histórico-social.

É possível extrair dessa concepção os desdobramentos que traz para a criatividade, que deixa de ser entendida como conjunto de traços e características isolados, passando a compor a integridade da personalidade em sua estrutura e funcionamento, visto que “o produto da ação concreta da personalidade – como sujeito do comportamento – nos distintos momentos de seu desenvolvimento, não depende de maneira absoluta de suas potencialidades.” (MITJÁNS MARTINEZ, 2000, p. 114), estando, portanto, em permanente relação com a dinâmica motivacional em que opera o sujeito e suas produções de sentido subjetivo.

Mitjás Martínez (2000) assinala que a flexibilidade, a postura ativa diante da realidade, a capacidade de projeção do futuro, as aspirações, que colocam em funcionamento as capacidades já formadas do sujeito, são indicadores vinculados ao nível consciente-volitivo que definem a potencialidade criadora em suas manifestações mais avançadas, considerando-se que existem diversos níveis de criatividade a serem considerados. Por outro lado, o nível de regulação do comportamento definido por González Rey (1989), como o de *normas, estereótipos e valores* dificilmente logra maior expressão no campo da criatividade, dado o seu caráter inerentemente reprodutivo e adaptativo.

Nessa concepção, González Rey (2005, p. 241) escreve que a subjetividade individual tem dois momentos essenciais que se integram no curso contraditório do desenvolvimento do indivíduo, a *personalidade* e o *sujeito*, “que se exprimem em uma relação na qual um supõe ao outro, um é momento constituinte do outro e que, por sua vez, está constituído pelo outro, sem que isso implique diluir um no outro”. Sendo assim, o homem é portador de uma personalidade concreta, cuja condição de sujeito possibilita atuar ativamente sobre a realidade, atribuindo sentido às suas experiências. A categoria sujeito reforça, assim, uma posição em que se destacam fortemente os processos de subjetivação da pessoa frente às contradições da realidade, sendo utilizada para:

[...] destacar a capacidade da pessoa para desenvolver caminhos singulares de subjetivação no curso de suas experiências, gerando tensões com as normas e situações objetivas que aparecem como hegemônicas na regulação de sua ação. Essa tensão constitui um dos aspectos mais importantes da criatividade e desenvolvimento humano, ainda que também possa ser a base de diferentes transtornos, quando a pessoa é incapaz de desenvolver novas alternativas frente a elas. O sentido subjetivo dessas tensões para o desenvolvimento humano não aparece de forma imediata, mas no decurso das posições que o sujeito vai desempenhando ao viver suas experiências. (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 19)

Mitjás Martínez (2000, p. 50) assinala que é o sujeito “que de forma ativa utiliza seus recursos psicológicos na construção de seu comportamento”, ao passo que “a personalidade é o sistema complexo de organização do psíquico, o conjunto de elementos estruturais e funcionais que permitem ao sujeito regular e projetar seu comportamento”. Assim, não são as capacidades do

indivíduo que diretamente determinam a sua atividade criadora, de forma instantânea, mas o sujeito, em seu caráter ativo, que atua com suas capacidades para produzir o resultado criativo. Isto implica em considerar os motivos que orientam o sujeito na direção de seu comportamento.

Nas palavras de Mitjans Martinez (2000, p. 26), a criatividade “é a expressão da implicação da personalidade em uma esfera concreta de atividade, o produto da otimização de suas capacidades em relação com fortes tendências motivacionais, em que o sujeito da atividade está envolvido como um todo”. Dessa forma, a personalidade, mesmo dispondo de um arcabouço significativo que inclua os aspectos psicológicos necessários à criação, necessita estar situada em um contexto de atividades que permita que suas capacidades sejam atualizadas. Isso significa dizer que as capacidades psicológicas não determinam por si mesmas o processo criador, é o sujeito que mobiliza suas capacidades por meio de sua atividade volitivo-intencional, organizando e projetando seu comportamento em face de suas aspirações.

Sendo assim, é no âmbito dos motivos que o afetivo relaciona-se com o cognitivo ao estabelecer relações significativas com a realidade em que vive o sujeito, que são conformadoras de sentido para a sua consciência.

Os conteúdos dos principais motivos e valores da personalidade são processados em um nível cognitivo, mantendo sua carga emocional. Seu caráter consciente depende de sua expressão no sistema de significados da consciência, o que é operado pelo homem mediante os processos cognitivos. Mas uma vez que passa à esfera da consciência esta forma de manifestação do motivo não perde sua força motivacional, a qual se expressará na manifestação mesma desses significados [...]. (GONZÁLEZ REY, 1989, p. 78)

Compartilhando dessa posição, Mitjans Martinez (2000) diz que na criatividade expressa-se o vínculo do cognitivo e do afetivo. Isso esclarece porque a criação de um objeto, assim como a resolução de um problema estão implicados na esfera motivacional do sujeito, no lugar onde desenvolve suas necessidades e interesses, os quais estão impregnados de vivências emocionais. Tais vivências definem a significação que a atividade criadora tem para o sujeito, incluindo-se na esfera dos motivos que impulsionam o seu comportamento criador.

Suas pesquisas mostraram que os indivíduos com alto desempenho criativo, conquanto apresentem regularidades que permitem qualificá-los em níveis elevados de inteligência, autoavaliação, flexibilidade, orientação para o futuro entre outros, não podem ser identificados em configurações psicológicas e nem criativas idênticas, evidenciando o caráter único, individualizado, dessas configurações. O valor explicativo dessa abordagem encontra-se na constatação de que as configurações criativas intervêm todos os elementos da personalidade que adquirem um caráter dinâmico e motivacional na ação criadora do sujeito; na constatação do caráter relativo desses elementos, conforme o marco subjetivo em que estejam integrados na

impossibilidade de se encontrar um perfil de personalidade único que caracterize todos os indivíduos criativos.

Contudo, Mitjans Martínez (2000) argumenta que, não obstante as diferenças personológicas verificadas entre os sujeitos pesquisados, foi possível encontrar pelo menos dois critérios comuns no comportamento criativo: o predomínio das formações motivacionais complexas, como elementos dinamizadores do comportamento e a presença de indicadores funcionais de nível de regulação consciente-volitivo da personalidade. Lembrando-se que os sujeitos envolvidos na pesquisa mencionada são considerados, por sua atuação em diversos campos de atividade, como sujeitos de elevada expressão criadora.

Como se pode depreender da exposição feita até aqui, o *motivo* é uma das principais categorias integradoras da personalidade, que se agrega aos seus elementos estruturais e funcionais, como conteúdo psíquico e como elemento dinamizador do comportamento vinculado às necessidades mais elementares assim como às necessidades superiores da personalidade.

González Rey (1989) define o *motivo* como a forma em que a personalidade assume suas distintas necessidades, que, elaboradas por ela, se expressam em suas manifestações concretas, de tipo comportamental, reflexivo e valorativo que lhe dão sentido, força e valoração. Trata-se assim de um fenômeno interno da personalidade, nem sempre consciente, que se conforma em sua incidência sobre a necessidade. “No processo de ação da personalidade sobre a necessidade aparece o motivo, o qual será portador de um conteúdo específico que a própria necessidade não desenvolve enquanto fonte dinâmica de orientação.” (GONZÁLEZ REY, 1989, p. 56)

Por conseguinte, o motivo assume uma hierarquia na regulação do comportamento, definida não pelo seu conteúdo, mas por seus diferentes graus de complexidade *funcional*. Nessa hierarquia encontram-se desde os motivos de caráter *objetal*, que se estão no nível mais elementar e são determinados pela satisfação imediata das necessidades perante o próprio objeto, até o nível superior, que dirige os motivos essenciais pela elaboração consciente do sujeito (ideais, intenções, concepção de mundo, posicionamento, convicções etc.). Esse último pertence ao nível superior de regulação da personalidade, o consciente-volitivo, ao qual se associa à criatividade em sua expressão mais desenvolvida.

A criatividade supõe o desenvolvimento das capacidades necessárias para sua expressão, mas estas só se constituem como elementos reais do processo criativo quando eficientemente ativadas em função do nível de motivação e implicação do sujeito em uma área de ação determinada. de acordo com (MITJANS MARTINEZ, 2000, p. 59)

Considerada dessa forma, a criatividade não é uma capacidade desenvolvida de forma linear e absoluta em determinado indivíduo, não sendo possível atribuir-lhe o indistinto adjetivo de

criativo. O sujeito é criativo nas áreas em que se concentram as suas formações motivacionais, integradas por um conjunto de motivos ligados aos diversos campos de sua atuação na sociedade. O que distingue essa explicação sobre a criatividade é a sua profunda singularidade e dinamismo, visto que sua expressão está vinculada indissolavelmente às experiências de cada sujeito em seu contexto sociocultural. Há uma crítica ao modo como a arte é socialmente distribuída. de acordo com Mitjans Martinez (2000, p. 59)

2.7 Criatividade, processos de criação e suas possibilidades na educação escolar

Dedicaremos este tópico especificamente aos processos criativos em arte, vinculados às concepções de criatividade que os orientam, com o intuito de evidenciar as conexões entre o psicológico e o histórico cultural e suas possibilidades no contexto educativo. Nesse viés, Ostrower (1920-2001) foi uma artista, teórica e educadora cuja concepção de criatividade consideramos de enorme relevância, seja porque atuou de forma prática e investigativa com a produção artística formulando um pensamento fecundo, baseado em sua experiência com essa linguagem, seja porque sua contribuição teórica está em sintonia com as concepções que defendemos sobre a criação como um processo determinado por múltiplas influências históricas e culturais.

Do ponto de vista de Ostrower (2014) é um equívoco associar a criatividade de forma restrita ao campo das artes, em vista de uma contradição implícita nesse modo de ver que não permite beneficiar as artes e tampouco outros campos de atividade. Essa antinomia acontece no sentido de que, ao se atribuir exclusivamente a esse campo o desenvolvimento e expressão da criatividade, tende-se a deformar a realidade humana pelo encobrimento da precariedade de condições criativas em outros campos de ação, naturalizando, por exemplo, a precarização no trabalho.

Por sua vez, esse tende a ser reduzido a uma rotina mecânica conforme as suas divisões, sendo a maior parte delas destituída de exigências criativas ou limitadoras dessa possibilidade ao mínimo possível. Por outro lado, joga-se para as artes uma “supercriatividade” igualmente deformante, pois, ao deixar de se identificar com um processo de trabalho, a expressão criativa é entendida como ausência de critérios ou determinações, tornando-se excessivamente subjetivista.

Para Ostrower (2014), embora a criatividade tenha na arte um campo privilegiado para sua manifestação, trata-se de um potencial inerente ao ser humano, cuja realização constitui uma de suas necessidades intrínsecas e não se restringe ao campo das artes. O homem somente desenvolve-se, como ser humano, ordenando, dando forma, ou seja, criando. “Nas crianças, o criar – que está em todo seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma”. (OSTROWER, 2014, p.130).

Na visão da autora, o ato de criar significa dar forma a algo novo, em qualquer campo de atividade, sendo que esse novo corresponde a “novas coerências que se estabelecem na mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos” (OSTROWER, 2014, p. 9), sustentando que o consciente racional nunca se desliga das atividades criadoras e, portanto, não se deve atribuir função predominante aos domínios do inconsciente no ato criador.

Do mesmo modo não seria prudente estabelecer divisas entre o consciente e o inconsciente para compreender a criatividade, estes limites são fluidos e em constante interação, visto que o ser humano não pode ser compreendido através de suas partes isoladas: “A emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções”. (OSTROWER, 2014, p. 56).

Da interação entre aspectos cognitivos e afetivos emergem os processos intuitivos que, segundo a autora, não devem ser confundidos com “instintivos”. Ela explica que a intuição vem a ser um dos mais importantes “modos cognitivos do homem”, porque permite lidar com situações novas, internalizar ocorrências e fenômenos, julgar e compreender instantaneamente. Não é uma ação reflexa, mas uma “reação da personalidade humana”, encerrando formas comunicativas apropriadas da cultura. Sendo esse um processo de nível profundo, já internalizado pelo sujeito por meio de suas múltiplas experiências, a intuição encontra-se na base dos processos de criação.

O intuir, portanto, pode dar-se a nível pré-consciente ou subconsciente na medida em que ultrapassa os níveis comuns de percepção, ocorrendo um processo simultâneo de conhecer/aprender/interpretar que nem sempre passa pelo intelecto de modo consciente. Os dados são organizados em conjunto, os novos juntando-se aos antigos e formando novas configurações em uma elaboração complexa. Trata-se de um processo de associação e ordenação que desencadeia formações significativas, porque passa pela seleção do indivíduo, mesmo inconscientemente. As experiências, as imagens já formadas, os valores e aspirações formam todo um conjunto que age na percepção para formar novas estruturas mentais, orientando o pensar e o imaginar.

Seguido esse pensamento, um dos princípios que operam nos processos intuitivos é o princípio da seletividade. O ser humano é seletivo em tudo que faz e observa. Assim, esse preceito opera, dinamicamente, em tudo que nos afeta. Sem essa capacidade não seria possível a ordenação de nosso mundo interior, diante de tantas imagens, informações e eventos que nos atravessam constantemente. A capacidade seletiva age para reter e ordenar as informações que recebemos ao mesmo tempo em que descarta outras menos interessantes. Esse processo está vinculado à criatividade, pois diz respeito à criação de sentidos e à elaboração coerente dos fenômenos, que, em si, já é um aspecto da criação, podendo desencadear uma forma original.

Nessa direção, a autora reconhece que os processos intuitivos mostram-se inabordáveis por investigação e são mesmo difíceis de definir pela autoanálise. Essa dificuldade, entretanto, não

significa que a intuição seja um fenômeno metafísico, é sim uma capacidade humana das mais complexas e sofisticadas, formada histórica e culturalmente e está ligada à cognição, à emoção, à sensibilidade, a aspectos conscientes e inconscientes, em uma ação profundamente ativa e integradora. Mediante a intuição nos chegam novas ideias, que parecem repentinas, aspirações sem uma causa aparente, que auxiliam no processo criativo.

Ostrower (2014) sustenta que as associações de imagens ocorrem em nossa mente com base nas ressonâncias que evocam de nossas experiências de vida e, portanto, não constituem um fenômeno consciente a princípio. São mesmo capazes de escapar à nossa intervenção consciente; quando as desejamos deter, elas reaparecem com força em nossa mente, não por coincidência, mas pelas relações de sentidos que se estabelecem em nossa subjetividade. É por meio dessas associações que se produzem as imagens da fantasia, não necessariamente identificadas com devaneios ou com o fantástico, mas com os conteúdos de nossa memória.

Esse processo constitui o mundo da nossa imaginação como experimental, de *manipulação mental de imagens*, povoado de expectativas, medos, desejos e toda sorte de sentimentos que configuram nossas *prioridades* interiores e que formam a base de nossa imaginação criadora, que se define em última instância por escolhas intencionais sobre aquilo que pretendemos ou não materializar.

O “potencial criador” é uma categoria utilizada por Ostrower (2014) para distinguir um fenômeno de ordem mais geral em relação aos processos de criação que se realizam em formas específicas. Enquanto *potencial*, a capacidade criadora permanece como possibilidade que, provavelmente, realizar-se-á mediante os interesses ligados às atividades concretas do sujeito em determinado campo de ação, à linguagem em que se manifesta e à materialidade que lhe dá suporte.

Isso significa que entre as possibilidades de realização concreta do sujeito, ele estabelece algumas prioridades para o seu desenvolvimento criativo em detrimento de outras. “Tudo o que num dado momento se ordena, afasta por aquele momento o resto do acontecer.” (OSTROWER, 2014, p. 26). Assim, também, ao se definir a configuração de um objeto, novas alternativas surgem mediante aquele mesmo objeto, que se torna ponto de partida para novas produções, incorporando um princípio dialético: enquanto se delimita, se amplia, porque a própria delimitação é condição para cindir forma e significação.

O potencial criador desenvolve-se, assim, dentro da própria dinâmica de criação, porque é através dela que o sujeito vai desdobrando as suas funções perceptivas, associativas e intuitivas, gerando novas configurações. Sendo assim, a criatividade é entendida como uma força inesgotável em constante tensão e movimento, que solicita a vontade ativa do sujeito para sua manifestação.

Criar não representa um relaxamento ou esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, *é* a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. (OSTROWER, 2014, p. 28)

Outra autora que coloca o processo de criação em uma ampla perspectiva cultural e histórica é Cecília Almeida Salles (2014), que parte da crítica genética para acompanhar percursos criativos, na busca de indícios materiais que integram o processo de criação. Nesses percursos investigativos, a autora descobre que uma obra não nasce de um gesto único, milagroso e suspenso no ar, ao contrário, é fruto de um longo procedimento que envolve não somente o projeto de criação do objeto em si mesmo, mas agrega o projeto mais amplo que representa a história de vida do artista em suas condições concretas de existência.

Tais registros apontam para uma inevitável imersão do criador no meio que o envolve, o qual não se restringe ao ambiente imediato, mas atrela-se ao contexto histórico, social, cultural, científico, que constituem sua subjetividade e influenciam de forma direta e indireta a sua obra. O contexto do artista, ou contextos, melhor dizendo, são aqui entendidos não em nível abstrato ou restritos a condicionantes materiais e sociais, mas como espaços de produção simbólica que configuram a subjetividade criadora, a partir das relações que o sujeito estabelece com esses espaços, em sua condição de gênero, etnia, sexualidade, classe social, entre outros.

Nessa direção, Salles (2014) sustenta que o projeto poético do artista está ligado a princípios éticos, plano de valores e forma de representar o mundo, podendo-se falar de “um projeto ético caminhando lado a lado com o grande propósito estético do artista” (p.45). A autora refere-se, inclusive, à obra como “um rascunho ou concretização parcial” (p. 46) do grande projeto do artista que, na realidade, é o seu projeto de existência.

Nessa abordagem, a obra é observada sob o prisma do *gesto* e do *trabalho*, ultrapassando os limites do objeto que é entregue ao público, como aponta Salles (2014). Ela informa que a crítica genética originou-se na literatura, tendo iniciado na França da década de 1960 ao reunir, no *Centre National de Recherche Scientifique*, uma equipe de pesquisadores encarregados de organizar os escritos do poeta alemão Heinrich Heine.

No Brasil, esses estudos iniciaram no ano de 1985, na Universidade de São Paulo, pelas mãos do professor Philippe Wellemart, no I Colóquio de Crítica Textual, também ligados a manuscritos literários. Ao estudar registros de outras áreas, como cinema, artes plásticas, teatro e dança, os pesquisadores percebem a interdependência das diversas linguagens sobre o percurso dos autores, expressos em seus esboços e anotações e, assim, os estudos da crítica genética começaram

a se expandir abrangendo diferentes percursos criadores, como das artes visuais, da comunicação e da ciência.

A crítica genética não procura estudar os processos psicológicos envolvidos na criação; contudo, ao estudar os registros materiais envolvidos na significação construtiva do objeto, assim como os vestígios que testemunham a sua elaboração, pode contribuir para a compreensão psicológica da criação ao situar a obra em seu contexto de produção subjetiva.

Outro aspecto a ressaltar a essa abordagem é que permite desmistificar a aura da arte como um fenômeno de súbita inspiração, assim como desconstruir explicações simplistas que concebem a criação como um processo linear e sem contradições que vai do *insight* à realização, desconsiderando o complexo percurso que o traz à realização. Ao configurar-se na história de todo o desenvolvimento do homem, os limites entre início e fim do percurso criador não serão objetivamente apreendidos, o que se pode ter é uma aproximação que evidencia os aspectos mais marcantes da construção de determinado objeto, que possuem relações concretas que podem ser significadas dentro de um contexto.

Conforme sustenta Salles (2014), a ênfase dada ao percurso não ocorre em detrimento da obra em sua concreticidade, ao contrário, o estudo desse processo só é possível porque a obra *existe*, de algum modo foi entregue ao público e recebe atenção significativa. Por outro lado, põe em questão o conceito de obra acabada, vista como uma forma final e definitiva, entendendo que estamos diante de um objeto em mobilidade contínua. Ao gerar possibilidades múltiplas e sempre mutáveis de interpretação pelo público, bem como ao *gestar* impulsos de continuidade criativa no próprio autor, o objeto faz-se dotado de um inacabamento que não significa necessariamente imperfeição ou indefinição de contornos, mas potencialidade para desdobramentos imaginativos.

O artista é visto em seu ambiente de trabalho, em seu esforço de fazer visível aquilo que está por existir; um trabalho sensível e intelectual executado por um artesão. Um processo de representação que dá a conhecer uma nova realidade, com características que o artista vai lhe oferecendo. A arte está sendo abordada sob o ponto de vista do fazer, dentro de um contexto histórico, social e artístico. Um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e do inconsciente. (SALLES, 2014, p. 34)

Entendemos que essa abordagem atesta a materialidade da obra em sua definição mais ampla. Se atentarmos para os diversos conceitos anunciados nessa passagem, perceberemos que todos apontam para a criação como um processo que envolve toda a subjetividade da pessoa em seu sistema dinâmico de sentidos motivacionais, volitivos, intelectuais, dentro de um espaço gerador de transformação. A personalidade do sujeito entra com sua força ativa, utilizando seus recursos subjetivos para pôr em ação a intencionalidade criadora que somente se completa no ato de criar.

Ostrower (2014) critica a ideia difundida em nossa sociedade de que a construção da obra artística, por se tratar de uma atividade sobremodo criativa, assim se caracteriza justamente por ser livre, isenta dos limites e imposições que envolvem a ideia de trabalho. Logo, é preciso entender que qualquer materialidade abrange certas possibilidades e impossibilidades de ação, dentro das quais se orienta e configura. Não se tratam dos limites impostos pelas condições materiais em que se dá a criação, i.e., os limites extrínsecos ao processo criador, mas aqueles que são determinantes da própria matéria que incorpora uma linguagem. Faz parte, da imaginação criativa, o levantar de hipóteses sobre as configurações viáveis para certa materialidade, indicando que “*o imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto*”. (OSTROWER, 2014, p. 32).

É assim que o imaginar musical mobiliza elementos sonoros, o pensar do engenheiro elabora itens da edificação, o artista plástico configura-se com partes da linguagem visual. Dentro de cada materialidade, componentes são adotados ou descartados conforme a direção que toma a configuração da obra em seus aspectos comunicativos e expressivos, não sendo, portanto, um fator meramente físico, mesmo quando sua matéria o é, mas revestindo-se já de seu caráter simbólico enquanto se configura na imaginação. Esse caráter simbólico está relacionado não somente com a subjetividade do autor, mas com as possibilidades do meio social no que se refere aos conhecimentos já formulados sobre o objeto, as tecnologias disponíveis e necessidades culturais.

É nesse domínio que ocorre a *elaboração*, que consiste em fundir forma e conteúdo por meio da tensão entre a especificidade do material e suas configurações possíveis na busca do significado. Esse processo, ao mesmo tempo em que é gerido pelo sujeito, determina-se pela lógica de construção do objeto em suas especificidades significativas e materiais. Assim, somos levados a pensar sobre o processo de criação na escola, quais seriam suas possibilidades e especificidades, suas exigências de elaboração e originalidade e em que se diferenciam seus objetivos em relação à prática artística profissional.

Nesse ângulo, Lanier (2011, p. 46) defende que o principal objetivo da arte na escola é “ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual”, detendo-se na especificidade da linguagem artística, ao contrário das abordagens que dão ênfase a objetivos que, embora estejam ligados às possibilidades desse campo de conhecimento, lhes são extrínsecos, não fazem parte de sua natureza específica.

Concordamos com o autor ao defender a pertinência de um ensino centrado nos referenciais artísticos, priorizando a educação estético-visual dos estudantes, mas divergimos de seu pensamento ao negar a importância da prática artística na escola. Ao enfatizar o desenvolvimento das capacidades estético-visuais dos alunos, ele descarta a relevância da experimentação artística, expondo as dificuldades que essa prática representa no que se refere a custos e gastos de tempo. Acentua, também, que a produção de ateliê não é a maneira mais eficaz de ampliar a experiência

estética visual, questionando até mesmo se ela contribui de alguma maneira nesse sentido. Em sua concepção deveríamos suprimir ou reexaminar “nosso impulso virtualmente incontrolável de mexer com produção de ateliê, alimentado pelo uso de décadas de prática e pela antiga e quase permanente preocupação com a criação artística do indivíduo.” (LANIER, 2011, p. 55).

Outro aspecto destacado pelo autor é que a criatividade não está necessariamente relacionada com arte ou com a experiência estética, e, portanto, não deve se constituir em objetivo do ensino da arte. Estamos de acordo que a criatividade não está necessariamente relacionada à arte, visto que se trata de uma função psicológica, que se constitui na base de toda atividade humana; entretanto, o contrário é verdadeiro, a arte está necessariamente relacionada à criatividade e representa um campo privilegiado para a sua expressão.

Ao promover interações semióticas, cognitivas e afetivas, a atividade de criação não se restringe à produção artística; a experiência estética pode ser considerada em si mesma como um processo criador, sendo que nela se desenvolve, de acordo com Vigotski (2004), uma atividade construtiva sumamente complexa realizada pelo espectador, a de organizar os elementos visuais em seu psiquismo, criando as relações necessárias ao aparecimento do sentido.

Segundo o autor, é necessário ao receptor “correlacionar de tal modo as linhas, fechá-las em tais contornos, relacioná-las entre si, interpretá-las de tal modo em perspectiva e transferi-las para o espaço” a fim de que a imagem se complete. Assim, também, “faz-se necessário um complexo trabalho da memória e associações de pensamento para se entender o que está representado.” (VIGOTSKI, 2004, p. 336). A esse trabalho Vigotski (2004, p. 336) denomina “síntese criadora secundária”, porque requer do receptor o esforço de “reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística”. Ele afirma, por fim, que a identidade entre os atos da criação e da percepção em arte torna-se premissa psicológica fundamental e podem mesmo ser considerados fenômenos diferentes pelo grau, mas idênticos por natureza. Indo ainda mais longe “O leitor deve ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova.” (VIGOTSKI, 2004, p. 337).

Consideramos que as concepções apresentadas neste tópico contêm elementos essenciais que as aproximam de uma visão mais abrangente do processo criador humano. Dentre estes elementos, encontra-se o entendimento da criatividade como potencial humano formado mediante a apropriação e reelaboração dos elementos culturais por meio da função imaginativa, que agrega, em seu movimento, as demais funções psíquicas como a percepção, a memória, a intuição, como uma operação sistêmica que integra cognição e afeto e, portanto, não é exclusividade da arte, mas se manifesta em todos os campos de atividade humana em suas relações de sentido.

Nesse ponto de vista, a criação é entendida como um processo não subjetivista que implica em considerar seus determinantes históricos e culturais, bem como os critérios formais e

significativos que configuram os objetos artísticos. Outro aspecto fundamental é que o homem se desenvolve criando, configurando a realidade e formando outras realidades por meio de sua ação, ao mesmo tempo em que se transforma e avança para novos níveis de consciência. O novo, nessa visão, não é simplesmente o objeto materializado, mas a transformação do próprio homem no processo criador.

Cumprir destacar ainda que a subjetividade tem lugar de destaque ao se explicitar relações de sentido no processo de seletividade que a consciência opera ao internalizar os elementos da realidade. Isso significa que nem toda experiência é aproveitada na criação, mas somente aquelas que têm significado para o sujeito, as que encontram conexão com seus significados e referentes simbólicos e culturais, às suas vivências e emoções. Nesse sentido, a subjetividade é um campo que se configura como *possibilidade* criadora, que pode ser atualizada conforme os interesses e motivações do sujeito em seu contexto concreto de atividade.

Assim, consideramos a pertinência de se desenvolver a produção artística na escola, tendo em vista a relevância desses processos na formação integral da personalidade dos alunos. Com esse entendimento, as atividades de criação consideradas neste trabalho não se limitam à prática de ateliê, mas integram a proposta pedagógica em sua totalidade, considerando um fazer vinculado à reflexão e contextualização da arte.

As especificidades desse enfoque baseiam-se em um processo de transformação, a partir dos conteúdos que são proporcionados pelos professores nas aulas de Arte, articulados às experiências cotidianas dos alunos. Isso significa que os objetivos postos à criação nas aulas de Arte não são idênticos aos da criação artística profissional, embora seus mecanismos psicológicos assemelhem-se no sentido de colocar a imaginação em movimento de transformação das experiências.

CAPÍTULO III

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar a análise dos resultados da pesquisa sobre criatividade no contexto escolar e nas aulas de Arte, sendo organizado em duas seções: a primeira apresenta o percurso metodológico e, a segunda, a análise dos dados. A referência para a análise foi o entendimento de que a criatividade humana é um processo plurideterminado, mediatizado por fatores históricos, econômicos, socioculturais, ideológicos, conjunturais e subjetivos.

Como expressão da subjetivação e objetivação de sujeitos concretos, a criatividade constitui-se e se desenvolve no decorrer de sua história, em função das relações que estabelecem em seus diferentes contextos sociais de ações e relações e, nesse sentido, a escola desempenha um papel essencial na constituição das características pessoais que intervêm na capacidade do sujeito de se expressar criativamente.

Para isso, a instituição escolar, como lugar de interação e mediação cultural do processo do conhecimento, deve propiciar a aquisição, pelos estudantes, de uma base suficientemente sólida dos conhecimentos impregnados da experiência histórica para que possam desenvolver sua capacidade criadora. Assim, com base na teoria histórico-cultural, a análise foi orientada pelas seguintes categorias: Mediação pedagógica no contexto escolar e Mediação pedagógica nas aulas de Arte.

3.1 Historiando e contextualizando a pesquisa

A investigação foi desenvolvida com base em uma pesquisa fundamentada na abordagem histórico-cultural e, portanto, no método filosófico materialista histórico-dialético, que se caracteriza como “uma compreensão ativa da realidade investigada e também por um movimento visando um processo de mudança que podem incidir tanto nos sujeitos participantes quanto nos próprios pesquisadores”. (FREITAS, 2010, p.22).

Nessa perspectiva, visa-se descrever e interpretar os eventos em suas possíveis relações de causa e significados, permitindo a contribuição dos sujeitos e promovendo mudanças na realidade investigada, tendo em vista que uma pesquisa de abordagem histórico-cultural “não se limita à análise interpretativa dos eventos observados, mas assume um caráter mais dialético buscando uma mediação entre o individual e o social” (FREITAS, 2010, p. 23). Em outras palavras, significa dizer que é necessário não se deter apenas na concretude do fenômeno, nos limites da descrição, mas avançar para a explicação, buscando causas, relações, mudanças.

Essa abordagem tem como premissa a interlocução dialética entre pesquisador e pesquisados, colocando em relevo o conceito norteador de Zona de Desenvolvimento Iminente

como lugar de aprendizagens mútuas, de permuta de experiências e saberes que podem desencadear o desenvolvimento individual e coletivo. Nessa direção, Ramos e Schapper (2010, p. 32) esclarecem que essa ideia exprime um campo de tensões e contradições que geram possibilidades de crescimento, portanto,

[...] a demarcação que o par mais experiente “puxa” o aprendizado do outro é unilateral, não trazendo o movimento de transformações e mudanças ocorridas no companheiro tido como mais capaz. O desenvolvimento em espiral em que o sujeito passa pelo mesmo ponto a cada nova resolução é um movimento dialético. Assim, em cada espaço de interação vivenciamos transformações e mudanças independente se na cena enunciativa somos considerados mais ou menos experientes.

A concepção, portanto, não é a de que o pesquisador entre em campo como alguém que ‘sabe’, mas a de quem está disposto a observar, na prática, as diferentes possibilidades de relação com os processos educativos, confrontando-os com a sua própria experiência frente aos pressupostos teóricos que norteiam as observações. Nesse sentido, a pesquisa de campo teve como finalidade clarificar e aprofundar o conhecimento existente sobre uma temática, neste caso, criatividade na escola.

A pesquisa, dessa forma, foi desenvolvida a partir da relação entre pesquisador e pesquisados em situação de interação, sendo que o pesquisador não é somente alguém que observa o fenômeno de fora, mas se aproxima dele, participa ativamente de sua construção e com ele envolve-se para que possa compreendê-lo nas suas instâncias histórica e cultural. Assim, imbuído do referencial teórico-metodológico, o pesquisador tem a possibilidade de aprender, transformar-se e se ressignificar por meio da compreensão do objeto de estudo.

O mesmo acontece com os sujeitos da pesquisa que têm a oportunidade de refletir, aprender e se transformar no decorrer do estudo. Compartilhamos do entendimento de Freitas (2010) de que no ambiente escolar, no trabalho com alunos e professores, é possível considerar a investigação como um espaço de formação, na medida em que esse processo metodológico traz em si o potencial desencadeador de transformações pessoais e contextuais.

Considerando, destarte, a dialética como método que nos permite a construção do concreto em pensamento a partir do concreto real, isto é, do objeto a ser conhecido, optamos pela análise da criatividade no contexto educacional do Ensino Fundamental. Para tanto, procedemos à sua exegese analítica (mediações abstratas) em busca de apreender as diferentes manifestações do fenômeno e alcançar a nova compreensão em torno do mesmo, chegando ao concreto pensado, retornando à complexidade do real que apenas pode ser captada pelos processos de abstração do pensamento.

3.1.1 A escola e os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública de ensino, sendo uma da Rede Estadual de Educação, localizada no interior do estado de Goiás, que denominaremos ‘Escola A’ e a outra, da Rede Municipal de Educação - RME de Goiânia, que iremos chamá-la de ‘Escola B’²⁹. Vale registrar que após fazer contato com a primeira escola, realizamos várias tentativas de obter a colaboração de outros professores que compõem o quadro docente dessa mesma unidade de ensino, assim como de escolas na mesma cidade ou na capital do estado.

Essas tentativas mostraram-se frustradas, seja por falta de disponibilidade ou devido a outras variáveis, dentre elas, a grande rotatividade de professores e alterações na distribuição das aulas de Arte. Fica também evidente, durante as nossas experiências, que as pesquisas de observação em escolas devem considerar que existem empecilhos, às vezes intransponíveis, para a entrada de pesquisadores nas instituições de ensino, sendo que o principal deles, em nossa experiência, talvez tenha sido a não conscientização sobre a importância das pesquisas acadêmicas que envolvem processos pedagógicos, criando na escola um campo de pesquisa para produção do conhecimento científico. Outras variáveis passam pelos significados que os docentes atribuem à presença do pesquisador e sua possível interferência na rotina de sala de aula durante a realização do estudo.

Assim, deparamo-nos com os limites postos entre a necessidade da coleta de dados e a ética na abordagem dos sujeitos da pesquisa, visto que a sua participação possui caráter voluntário e depende inteiramente de sua disposição, cabendo aos pesquisadores intuir sobre o momento de renunciar a determinados elementos que planejou para compor a pesquisa, mesmo tendo alguns dados comprometidos.

Contudo, diante da necessidade de incluir mais dados ao estudo, continuamos em busca de um segundo colaborador. Assim, ao encontrarmos na rede municipal de Goiânia um professor de Arte disposto a colaborar, tomamos providências para obter a autorização da Secretaria de Educação, assim como da unidade escolar, para realizar as observações. Houve uma boa receptividade por parte da coordenadora e dos professores da escola e demonstração de interesse na pesquisa.

Em vários momentos foi destacada que a interlocução com a universidade é uma rotina daquele grupo, que considera importante articular a realidade escolar com a formação docente e a pesquisa acadêmica, tendo a unidade de ensino como um campo de diálogos e conexões entre a teoria e a prática pedagógica. Nesse sentido, a equipe nos proporcionou a legitimidade e o acolhimento necessários para uma investigação integrada aos interesses da realidade escolar, ao contrário da primeira escola, na qual nossa intervenção, embora com autorização por meio dos

²⁹ Utilizaremos essa denominação considerando a ordem em que as escolas foram observadas.

trâmites necessários, mostrou-se desvinculada dos interesses do coletivo, não dispondo de um momento para que apresentássemos nossas intenções de pesquisa e as observações que realizaríamos cotidianamente.

Em sintonia com a acolhida verificada no segundo grupo, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME não se limitou a exigir que protocolássemos uma carta de apresentação do programa de pós-graduação para a realização das observações, mas nos oportunizou um momento de diálogo com o departamento pedagógico, no qual apresentamos o projeto de pesquisa e tomamos conhecimento dos procedimentos adotados pela instituição que visam à interação com os cursos de licenciatura e programas de pós-graduação.

A seleção das escolas teve como critério pertencerem à rede pública de ensino básico, condicionadas à presença de um professor com graduação em arte e a concordância de todos os professores e gestores em se tornarem participantes da pesquisa. Esse critério está em sintonia com os objetivos da investigação, uma vez que defendemos a gratuidade do ensino e é no seu âmbito que intentamos buscar as referências para reflexões de caráter teórico e desenvolver perspectivas para uma prática emancipadora.

A escola A atende alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, e a Escola B, os Ciclos I e II (turmas A a F) do Ensino Fundamental, de acordo com a organização da etapa descrita no artigo 4º e 12º da Resolução CME nº 116, de setembro de 2013. Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais ingressam nas turmas comuns, nas duas escolas, conforme a perspectiva inclusiva.

Os sujeitos da pesquisa³⁰ constituíram-se de um diretor, um coordenador pedagógico e sete professores, incluindo-se os professores de Arte, sendo que deste total sete são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com formação em Letras (02), Pedagogia (04), Matemática (01) e Arte (02). Oito deles são especialistas e somente um professor tem titulação de mestrado.

Dados disponíveis no Projeto Político-Pedagógico da Escola A indicam que seus quadros docente e administrativo contam com cem por cento de pessoal com formação superior, sendo que todos os docentes têm especialização *latu sensu*. O Projeto Político-Pedagógico da Escola B registra que a maioria dos professores concluiu especialização, e dois são mestres, entre eles o professor de Arte. Contudo, os servidores administrativos são, em sua maioria, trabalhadores em regime de contrato temporário e apresentam escolaridade em nível Fundamental e Médio. Se, por um lado, essa rede de ensino prioriza a formação básica do docente em nível superior, não dá a devida

³⁰ Com a finalidade de resguardar suas identidades, utilizaremos para os participantes da pesquisa as seguintes referências: D-EA e D-EB (diretor da escola A e diretor da escola B); C-EA e C-EB (coordenador da escola A e coordenador da escola B); P1-EA, P2-EA... P1-EB, P2-EB...; (professor 1 da escola A, professor 2 da escola A; professor 1 da escola B, professor 2 da escola B, etc.); PA-EA, PA-EB (Professor de Arte da Escola A e Professor de Arte da Escola B); A1-EA, A2-EA, A1-EB, A2-EB...; (aluno 1 da escola A, aluno 2 da escola A, aluno 1 da escola B etc.)

atenção aos demais profissionais da educação, inferiorizando o grau de importância de seu papel educativo dentro do contexto escolar.

Conforme mencionado, o critério para a escolha dos professores de Arte foi que tivessem graduação nessa área, sendo licenciatura ou mesmo bacharelado, habilitação em artes plásticas ou artes visuais. Essa opção baseou-se na pertinência de analisar a criação dos alunos dentro de critérios minimamente razoáveis, pois, considerando-se que a criação na escola depende da mediação com os conhecimentos historicamente produzidos a ser viabilizada pelos professores, entendemos ser importante afastar as variáveis que, de forma direta, já interferem negativamente nesse processo, neste caso, a falta de formação dos professores na área de arte.

A professora de Arte da Escola A não se encontrava ministrando a Arte como disciplina, mas como oficina dentro do projeto de Reagrupamento³¹ desenvolvido na escola. Ela nos informou que sua metodologia de ensino não se diferenciava da Arte como disciplina de sala de aula. O que a diferenciava era o agrupamento de alunos de diferentes turmas e o tempo mais estendido, pois enquanto as aulas duravam cinquenta minutos, a oficina tinha a duração de uma hora e meia, o que a nosso ver era um fator favorável.

Nas duas escolas, participaram das aulas observadas aproximadamente sessenta alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, com idade entre dez e catorze anos. Conquanto, em sua totalidade, os alunos das duas turmas tenham participado das aulas, assim como das atividades de produção artística, selecionamos as produções de dez alunos para a análise, sendo cinco alunos de cada escola. Essa seleção não teve critérios específicos, a não ser obter elementos para análise, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.

O critério para a participação dos alunos foi pertencerem à segunda etapa do Ensino Fundamental, tendo em vista que esses níveis de ensino contam com professores de áreas específicas, incluindo a disciplina Arte. Outro aspecto é que nessa faixa etária, em geral, as crianças entram numa fase de amadurecimento psicológico que permite a ampliação da imaginação criadora devido a maior capacidade de abstração e formação conceitual. Conforme explica Vigotski (2009), é nesse período que as curvas da imaginação e da razão encontram-se e ocorre uma profunda reestruturação da imaginação do adolescente, entrando em contradição a subjetividade e a objetividade dos processos racionais. Esse é o momento em que a imaginação necessita de interação simbólica mais ampliada para que se desenvolvam os processos criativos.

No entanto, o PPP-EB³² registra que 16% dos pais ou responsáveis pelas crianças declararam que raramente frequentam praças, clube, cinema, parques ou outros lugares de lazer,

³¹ O Reagrupamento é uma proposta educativa da rede estadual de ensino que reagrupa alunos de diferentes turmas, visando oferecer atividades diferenciadas, como oficinas de arte e de temáticas específicas ofertadas semanalmente.

³² Denominaremos PPP-EA e PPP-EB aos Projetos Políticos Pedagógicos da Escola A e Escola B, respectivamente.

enquanto 29% vão com frequência a esses espaços. Observa-se, assim, que as condições socioculturais das famílias são heterogêneas, mas, em boa parte delas, apresentam-se condições de acesso a espaços de lazer como parques, shoppings e cinema. Infere-se que a localização da escola dentro da capital, em bairro bem estruturado e com fácil acesso aos lugares centrais da cidade permite que os alunos desloquem-se com suas famílias para atividades de lazer, mesmo aquelas de condições socioeconômicas menos favoráveis.

Não encontramos registros, no PPP-EA, das atividades culturais das famílias, mas os questionários aplicados aos alunos apontaram que, em geral, não há frequência aos espaços culturais da cidade. Embora declarem já terem ido alguma vez a museus, não participam das demais manifestações artísticas e culturais que são frequentes na cidade.

Dados do PPP-EA apontam que as famílias dos alunos possuem renda mensal de até três salários mínimos. Há alunos, filhos de famílias de assentados rurais e pequenos produtores, que utilizam o transporte escolar, enfrentando muitas intempéries devido à distância e outros fatores relacionados ao transporte. A maioria dos alunos, contudo, reside na zona urbana, em bairros próximos à escola. Algumas famílias podem ser consideradas, conforme o PPP-EA, como bem estruturadas socialmente, enquanto outras apresentam problemas relacionados a desemprego, separação, alcoolismo, analfabetismo, o que dificulta que acompanhem o desenvolvimento escolar dos filhos.

O documento não apresenta números precisos sobre as condições socioculturais das famílias, mas pode-se observar que essas condições são bastante heterogêneas, mostrando que alguns alunos têm condições relativamente favoráveis de frequentar a escola e elevar seu nível de instrução, enquanto outras não se encontram em condições minimamente favoráveis e mesmo o acesso geográfico à escola tem sido um desafio.

O PPP-EB aponta que a população atendida pela escola é composta, na maioria, de educandos oriundos de bairros vizinhos (aproximadamente 85%) em detrimento da procura de alunos situados no próprio bairro. Isso explica-se porque o bairro, embora seja periférico, com o passar do tempo foi se estruturando como um bairro de classe média e, sendo assim, os filhos dos moradores são matriculados em escolas particulares das regiões centrais da cidade, deixando as vagas da escola pública para os moradores que passaram a residir em bairros mais afastados.

Assim, o PPP-EB apurou que para chegar à escola, 53% dos alunos utilizam transportes escolares (vans), cerca de 24% dos alunos vão caminhando e 20% utilizam transporte coletivo, bicicleta ou veículo próprio. Outro dado apontado é que 86% das famílias declararam receber menos de três salários de renda mensal.

3.1.2 Instrumentos de coleta de dados

Com base nos objetivos da pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário dirigido a professores e gestores; uma entrevista com os professores de Arte; um questionário aplicado aos estudantes, cuja produção foi selecionada para análise com a finalidade de conhecer seu contexto sociocultural e sua relação com a arte na escola; um roteiro para observação das aulas de Arte.

Inicialmente, tínhamos como intenção organizar uma roda de conversa³³ com gestores e professores representativos de cada área do conhecimento para discutir a criatividade, objetivando trazer à tona suas concepções sobre o tema, os significados que atribuem à disciplina Arte na escola quanto ao seu papel no desenvolvimento criador. Entretanto, após as primeiras semanas de observação na Escola A ficou evidente a dificuldade de se conseguir espaço para essa conversa, tendo em vista o movimento constante em torno da resolução de problemas cotidianos, a falta de espaço propício para uma reunião, uma vez que a coordenação pedagógica funcionava na mesma sala de professores e esse era um lugar dinâmico, que todo o tempo recebia alunos e pais para resolverem problemas cotidianos.

Diante dessa realidade, a solução mais viável foi a aplicação de um questionário (Apêndice 1) aos gestores e professores de diferentes áreas de conhecimento para apreensão de suas concepções de criatividade e dos significados que atribuem à arte na escola. No entanto, a aplicação desse instrumento foi um desafio que precisou contar com nossa persistência e, ao final de algumas semanas, não logramos o retorno dos questionários de todos os possíveis participantes da pesquisa da Escola A, como a coordenadora pedagógica e um dos professores. Na Escola B, a coordenadora pedagógica e três professores responderam aos questionários, mas faltou o retorno da diretora da escola.

Para apreender a concepção de criatividade dos professores de Arte, utilizamos a entrevista semiestruturada (Apêndice 2). Consideramos que esse é um instrumento que capta melhor os sentidos subjetivos que configuram suas concepções, pois o diálogo imprime nuances entre palavras ditas ou entrecortadas, expressões e silêncios que outro instrumento não seria capaz de apreender. Considerou-se não somente a entrevista formalmente levada a efeito, mas os vários diálogos entre pesquisadora e professores de Arte, que se travaram entre uma atividade e outra, por e-mail ou telefone ou mesmo durante as atividades com os alunos, aproveitando-se cada ensejo que surgia no precioso tempo dedicado à pesquisa por nossos colaboradores.

³³ Para Afonso e Abade (2008), rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas, seu referencial teórico parte da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise e da educação e tem por objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam acerca dos temas de uma pesquisa.

Vianna (2003) sugere que em uma pesquisa é aconselhável procurar obter um quadro multifocal do processo, no caso, o educacional, podendo-se combinar diferentes instrumentos como as entrevistas e a observação, gerando um conjunto de elementos que mostre as experiências que ocorrem em situação de sala de aula e que remetam ao contexto mais amplo em que se insere esse contexto educativo. O autor alerta para os cuidados de se buscar uma observação que consiga extrapolar os aspectos rotineiros do contexto escolar que, por serem comumente muito familiares ao pesquisador, podem passar despercebidos ao seu olhar.

Com efeito, observar em contexto de investigação é uma ação qualitativamente diferente da observação que temos no cotidiano profissional. Embora se apresente ao primeiro olhar como uma sequência de eventos rotineiros, a sala de aula “além de rica, é uma área em constante transformação, em que professores e alunos desempenham múltiplos e diferentes papéis.” (VIANNA, 2003, p. 74).

Com essa intenção foi realizada a observação participativa de um conjunto de atividades nas aulas de Arte, nas escolas já mencionadas, buscando apreender como a mediação pedagógica na sala de aula produz ou deixa de produzir o movimento da imaginação criadora dos estudantes. Com essa finalidade, o roteiro de observação da sala de aula foi organizado em tópicos, que incluem as ações dos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem: organização das aulas e do ambiente de ensino; conhecimentos e habilidades em relação ao desenvolvimento do conteúdo; percepção e valorização dos motivos dos alunos; abertura ao questionamento e à expressão de singularidades; abordagem dos conhecimentos e conceitos da arte; consideração da historicidade dos conteúdos em seus aspectos imaginativos e subjetivos; atividade dos alunos durante as aulas; criação de novas configurações, a partir da transformação dos elementos trabalhados nas aulas; exploração de possibilidades expressivas técnicas e materiais e rompimento com estereótipos técnicos, formais e temáticos.

Assim, o desenvolvimento das aulas contabilizou vinte e quatro horas/aula na primeira escola, que aconteceram nos meses de março a junho de 2017 e dezoito horas/aula na segunda escola, entre outubro e novembro de 2017, totalizando quarenta e duas horas de observação nas duas escolas. As observações delimitaram-se pelo desenvolvimento de uma sequência de ações ou unidade de ensino nas aulas de Arte em cada escola, que incluíram processos de produção artística. Para o registro das observações, utilizamos o gravador de voz, fotografias e anotações em diário de campo.

A opção por realizar as observações em duas escolas não teve como mote a comparação, mas a busca de distintos modos de relação com a arte e com a criatividade no contexto da escola pública no Ensino Fundamental. Consideramos que, mesmo se aproximando pelas condições materiais, políticas e culturais, esses contextos podem adotar diferentes caminhos visando à

formação dos estudantes, com ganhos e prejuízos conforme as prioridades que orientam seu projeto pedagógico, entendido não somente como documento norteador de suas ações, mas como concepção de formação humana, o que envolve escolhas curriculares e metodológicas e, acima de tudo, o modo como elas materializam-se na prática educativa. Entendemos, assim, que esse instrumento expressa uma concepção de desenvolvimento humano e, por consequência, de criatividade.

Considerando a imaginação criadora uma função psicológica comum a todos, independentemente de talento ou da maturação precoce de uma determinada capacidade mental especial, Vigotski (2009) destaca a escola como lugar social privilegiado para a organização de intervenções pedagógicas que têm como objetivo promover o desenvolvimento de todas as funções psicológicas humanas. Assim, o projeto pedagógico expressa claramente os objetivos educacionais que direcionam a prática educativa. Esse instrumento é:

[...] um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275)

Conforme a autora, elaborar de forma coletiva e autônoma o projeto da instituição educativa significa “enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder.” (VEIGA, 2003, p. 277). Assim, é o projeto pedagógico que assegura aos sujeitos da prática educativa fazerem frente aos interesses ideológicos que estão por trás dos projetos políticos reformistas, que aparentam inovação, mas, na realidade, tem como mote a manutenção do poder dominante. Ao se instaurar, nessa margem de autonomia, a possibilidade de resistência frente aos valores dominantes, a escola deixa de ser reprodutora desses valores e adota uma atitude criadora dentro de seu contexto de atuação.

Com esse entendimento, buscamos no PPP das escolas as prioridades de desenvolvimento, de acordo com as realidade e necessidades concretas, os objetivos sócio-políticos e pedagógicos gerais do ensino, os objetivos específicos que orientam a seleção dos conteúdos e a organização das situações de ensino. Com base nesses elementos, visamos apreender elementos acerca das metas que indicam o desenvolvimento, de forma real, da atividade criadora nos contextos escolares, entendida como processo psíquico sistêmico que envolve a articulação de todas as ações educativas e a participação dos diferentes sujeitos dessas ações. Para tanto, analisamos aspectos do PPP, tais

como seu referencial teórico, objetivos de formação, integração das áreas, enfoque nas questões artísticas e culturais e propostas de avaliação.

Para analisar o movimento da imaginação criadora dos educandos em conexão com o seu contexto objetivo, aplicamos um questionário (Apêndice 3) para colher dados de caráter sociocultural, tais como moradia, profissão dos pais, frequência a espaços como museus e outros espaços culturais e atividades de lazer, assim como as relações subjetivas dos alunos com a arte na escola. Dos dez alunos respondentes, sete disseram que os pais têm trabalho informal, dois são empregados do comércio e um servidor público. Sete alunos moram em casa alugada e três em casa própria. Oito disseram que nunca foram a museus ou outros espaços culturais e apenas dois já foram a algum museu. Quatro alunos declararam que nunca foram ao cinema, e seis vão com alguma frequência. O passatempo mais comum dessas crianças é ‘mexer no celular’, ver TV ou jogar bola com os amigos. Os dez alunos disseram gostar das aulas de Arte, sendo que sete gostam de desenhar e pintar, dois acham importante o conhecimento que a disciplina transmite e um aluno acha que a arte deixa a escola ‘mais colorida’.

Partindo do pressuposto que não se pode tratar o desenvolvimento criativo como um processo isolado do desenvolvimento geral da personalidade, consideramos a história de vida dos alunos, relações sociais e oportunidades de acesso cultural, sendo que tais elementos conformam a sua motivação subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005). Nessa ótica, a análise de suas produções artísticas procurou levar em conta a ampliação de seu nível de elaboração e percepção estética, considerando o seu contexto sociocultural, embora não tenhamos feito uma análise que considerasse de forma mais aprofundada a Zona de Desenvolvimento Iminente dessas crianças.

3.1.3 Categorização dos dados

A partir das categorias metodológicas³⁴ do materialismo histórico-dialético, que fundamentam os conceitos básicos da teoria histórico-cultural, tais como Mediação, Zona de Desenvolvimento, Internalização, Funções Psicológicas Superiores, Aprendizagem, a análise dos dados consistiu no trabalho de elaboração das categorias de conteúdo, originadas de recortes particulares demarcados pela experiência sociocultural da pesquisadora com o problema pesquisa, por seu próprio nível de desenvolvimento teórico e pela aproximação com o método utilizado para

³⁴ Wachowicz (2001) destaca dois tipos de análise que se apresentam no trabalho do pesquisador: as categorias simples ou de conteúdo e as categorias metodológicas. Categorias simples ou de conteúdo são aqueles elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que fez o pesquisador ao eleger seu objeto de estudo. Categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto.

pesquisá-lo, sendo elas: Mediação pedagógica e desenvolvimento da criatividade na escola e Mediação pedagógica e desenvolvimento da criatividade na sala de aula.

A escolha da categoria ‘mediação pedagógica’ ocorre em função de sua importância para a aquisição das formas superiores de desenvolvimento humano na apropriação do acervo de significações histórico-socialmente construído, via educação escolar. Como um dos conceitos centrais da teoria histórico-cultural (DANIELS, 2003), a mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com as pessoas e ocorre por meio dos signos (linguagem, objetos culturais) que, no caso da educação, são organizados em situações de ensino-aprendizagem com o objetivo de promover o desenvolvimento psicológico dos estudantes.

Nessa abordagem teórica, Vigotski (2003) postula que o conceito de mediação tem uma função central no processo de formação das funções psicológicas superiores. É na interação intersubjetiva que ocorre a mediação dos significados, que são compartilhados e transformados em sentidos subjetivos no processo de comunicação. No que se refere à educação, o processo de ensino e aprendizagem envolve a interação dos sujeitos, professores e educandos, em uma relação que media e é mediada pelos significados culturais que constituem o objeto de estudo.

Essa premissa coloca em foco a influência das relações que se estabelecem com os conhecimentos e como eles podem ser apropriados e transformados mediante a ação educativa, a qual inclui desde a forma de organização do ambiente de estudo às relações humanas, até à interação com os saberes mais complexos, seja no âmbito de conhecimentos, valores, atitudes ou procedimentos.

Libâneo (2011, p. 5) também expressa que o ensino não ocorre de fato se os alunos “não assimilam, interiorizam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na vida prática”. Nesse sentido, ele observa que a pesquisa mais atual em didática utiliza a palavra mediação para expressar o papel do professor no ensino, i.e., o seu papel na relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Esse processo ocorre sob uma dupla influência: primeiro, a mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; segundo, a mediação didática, que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno relaciona-se com o conhecimento.

Essas considerações mostram o traço mais marcante de uma didática crítico-social na perspectiva histórico-cultural: o trabalho docente como mediação entre a cultura elaborada, convertida em saber escolar, e o aluno que, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador da prática social viva. O modo adequado de realizar a mediação didática, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis. (LIBÂNEO, 2011, p. 6)

De acordo com o pensamento do autor, ao planejar sua prática pedagógica, o professor precisa ter em mente que ele é um, senão o principal, dos mediadores da cultura socialmente produzida, visto que a mediação pedagógica consiste em ampliar a cultura do indivíduo, com o intuito de levá-lo a intervir de modo crítico e atuante em sua realidade e, através da interação com outros indivíduos, refletir e transformar seu cotidiano (LIBÂNEO, 2011). Essa apropriação dá-se pela aprendizagem de conteúdos, habilidades, atitudes formadas pela humanidade ao longo da história.

Considera-se, assim, que a mediação pedagógica é um processo que permeia todas as relações dentro do contexto escolar, desde a organização da escola até as ações na sala de aula. Esse processo, quando bem conduzido, leva à formação de um sistema de motivações intrínsecas na personalidade do aluno que contribui para a expressão da criatividade. Conforme explica Mitjans Martinez (2000, p. 59), a motivação é uma categoria inerente ao desenvolvimento da criatividade que supõe o desenvolvimento das capacidades necessárias à sua expressão, “mas estas só se constituem como elementos reais do processo criativo quando eficientemente ativadas em função do nível de motivação e implicação efetiva do sujeito em uma área de ação determinada”.

Isso significa que a apropriação de conhecimentos não garante por si mesma a expressão da criatividade. Ainda que uma personalidade desenvolvida culturalmente seja condição para que ocorram níveis mais elevados de elaboração artística, técnica e científica, é preciso que coexista um ambiente motivador, propício para que essa capacidade manifeste-se. No contexto educativo, os interesses subjetivos dos alunos devem ser levados em consideração, assim como suas vivências e experiências sociais. Libâneo e Freitas (2018a, p. 3), com base em seus estudos sobre a teoria do ensino desenvolvimental³⁵, explicam que a verdadeira atividade de estudo implica em dois requisitos:

[...] a) mobilizar os motivos do aluno para o estudo. Colocar o conteúdo na esfera de desejos e necessidades do aluno, colocar a matéria como objeto de desejo; b) Por em prática tarefas nas quais o aluno faça transformações mentais em sua cabeça, faça experimentação real e mental com o objeto de estudo. Nisso encontramos o elemento criativo da aprendizagem que leva ao conhecimento.

Davydov (1999) formula essa ideia ao dizer que, por detrás das ações humanas, estão as necessidades e emoções, antecedendo a ação e as relações com os outros. Isso significa dizer que as ações humanas nunca estão desvinculadas de sentidos subjetivos nas diversas esferas da vida dos sujeitos assim como na atividade de estudo.

³⁵ A teoria do ensino desenvolvimental (teoria de ensino voltada para o desenvolvimento humano) foi formulada por Vasili Vasilievich Davydov (1930-1998) com base no pensamento de Vygotsky e Leontiev. Propõe uma organização de ensino com foco principal na formação do pensamento teórico.

A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão, nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. [...] As emoções são muito mais fundamentais do que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. [...] A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início, se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo. (DAVYDOV, 1999, apud LIBÂNEO, 2004, p. 14)

Ressalta-se, também, que esse é um processo dialético. Se a motivação suscita a construção dos conhecimentos e habilidades cognitivas, esses levam, por sua vez, ao desenvolvimento dos motivos, que em sua expressão superior, estão condicionados ao desenvolvimento da personalidade. Conforme Mitjans Martinez (2000), se as capacidades não se desenvolvem na ausência de condições que permitam expandir em torno delas os interesses e a motivação, por outro lado, o próprio desenvolvimento das habilidades e capacidades pode contribuir para criar interesses em relação a uma atividade determinada.

Essa condição de espaço de produção de sentidos não significa que a escola deva dar relevância à interação e à socialização entre pessoas e grupos sociais em detrimento dos conteúdos sistematizados. Reflexões e vivências emocionais não são capazes de criar, por si mesmas, significados consistentes que promovam o desenvolvimento criativo dos alunos, sendo necessário articular o emocional a conteúdos e objetos de aprendizagem relevantes, que provoquem o desenvolvimento psicológico. Tais conteúdos devem circular em um contexto de comunicação criado intencionalmente pelo professor, de modo que a atividade de aprendizagem seja ela mesma produtora de sentidos.

Mitjans Martinez (2014) explica que, em contraponto às concepções tradicionais que consideram a aprendizagem escolar em uma perspectiva predominantemente cognitiva ou um processo em que apenas se “adiciona” o emocional ao cognitivo para favorecer este último, a concepção de aprendizagem como um processo subjetivo integra essas dimensões sem dicotomia, considerando as configurações subjetivas do educando e a articulação dessas configurações no processo de aprendizagem. Esse enfoque teórico está ancorado em uma visão de imaginação não como uma função psicológica específica, mas como um processo complexo que expressa o caráter gerador da subjetividade.

Com esse entendimento, a categoria ‘Mediação pedagógica e desenvolvimento criatividade na escola’ foi utilizada, buscando explicitar as formas de organização do ensino no contexto escolar, por meio do Projeto Político-Pedagógico, assim como as concepções de criatividade de professores e gestores. Para tanto, foram criadas as seguintes subcategorias de análise: a) o projeto pedagógico:

expressão da criatividade na escola; b) Concepções de criatividade de gestores e professores: criatividade socialmente construída/criatividade como potencial inato e criatividade como processo global de desenvolvimento/criatividade exclusiva da arte.

Considerando o caráter de instrumento organizador do processo educativo escolar em sua dimensão mais ampla, buscamos apreender o que está implícito no projeto pedagógico das escolas como concepção de criatividade no sentido de nortear a mediação pedagógica, as formas de gestão participativa, a construção da identidade e da autonomia da escola, possibilitando, assim, que a escola tenha uma margem de ‘resistência criativa’ diante das ideias dominantes, sobretudo, as de caráter neoliberal que predominam nas políticas educacionais contemporâneas. Buscamos, assim, indicadores de que os projetos contribuem para fomentar o desenvolvimento criador no contexto escolar ou reforçar uma atitude de comodismo frente aos desafios internos e externos à escola.

Para a análise da subcategoria ‘concepções de criatividade de gestores e professores’, cabe lembrar que elas orientam-se de modo implícito ou explícito por teorizações que trazem em seu bojo certas noções de homem e, como consequência, de criatividade. Nesse sentido, das falas desses participantes emergiram algumas palavras que exprimem tendências a ver o fenômeno criador como ‘potencial inato/socialmente construído’; ‘fenômeno exclusivo da arte/processo global de ensino-aprendizagem’.

Como afirma Vigotski (2001), o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência, construído pelo sujeito no contexto das relações sócio-históricas e culturais, no qual o significado constitui a base para atribuição do sentido. Portanto, as falas dos professores expressam visões que tanto podem caracterizar um entendimento histórico-cultural do processo criativo, como visões de caráter inatista ou reducionista. Em razão dessa opção metodológica, necessário se fez voltar várias vezes às entrevistas e questionários e, com o suporte do referencial teórico, identificar os elementos indicadores das referidas concepções.

Em que pese toda a influência do contexto educativo mais amplo sobre o desenvolvimento dos estudantes, o espaço da sala de aula tem importância essencial no sentido de mobilizar as mediações intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem, materializando formas adequadas de organização pedagógica. Sendo assim, a mediação pedagógica nas aulas de Arte pode criar ou não as condições para o desenvolvimento criador dos alunos, a partir da interação com os conteúdos artísticos, a relação intersubjetiva entre alunos e professores e os significados culturais dos conteúdos que são ensinados. Em razão disso, a categoria ‘Mediação pedagógica e desenvolvimento da criatividade na sala de aula’ resultou nas seguintes subcategorias: a) Motivação e desenvolvimento da imaginação criadora; b) Subjetividade social dos conteúdos e desenvolvimento da imaginação criadora e c) Imaginação criadora nas produções dos estudantes.

Consideramos que um ambiente educativo que seja propício à imaginação deve se organizar de forma a proporcionar uma relação de liberdade e autonomia, mas também de viabilização das condições físicas, materiais e simbólicas que deem sustentação ao processo de criação. Embora consideremos que as dimensões afetivas e cognitivas não sejam desvinculadas da imaginação, as formas de abordagem metodológica na condução do processo de ensino-aprendizagem podem priorizar uma dimensão em detrimento da outra.

Assim, por meio da subcategoria ‘motivação e desenvolvimento da imaginação criadora’, enfocamos o tipo de abordagem que os professores utilizam para conduzir a apropriação dos conhecimentos e conceitos da arte e também em relação à percepção dos motivos dos educandos, à abertura ao questionamento e à expressão de singularidades. Sobre essa questão MitjansMartinez (2000, p. 159) destaca que o sistema de atividades escolares deve se voltar “não somente para a apropriação dos conhecimentos e estratégias de ação cognitivas, mas também para o desenvolvimento de recursos psicológicos essenciais”, que inclui um ensino problematizador, a eliminação de elementos rotineiros e estereotipados, o respeito ao tempo de aprendizagem, entre outros aspectos.

Segundo Libâneo e Freitas (2018a) o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos, em cujo processo se leva em conta os motivos dos alunos. O foco da aprendizagem não são os conteúdos *em si*, mas a atividade mental do aluno de *pensar* o objeto de conhecimento, gerando transformações qualitativas em sua relação com esses conteúdos. Isso significa que o estudante deve incorporar a sua condição de sujeito da aprendizagem, desenvolvendo uma postura ativa de participação efetiva e essa postura deve ser instigada pelo professor.

Com efeito, essa posição implica no verdadeiro papel mediador do professor sobre as relações do aluno com o conhecimento, relações que se caracterizam por intensa atividade psicológica discente. O sucesso dessa atividade depende não dos conteúdos, diretamente, mas da forma como o professor intervém na ação psicológica do aluno para uma relação ativa e criadora com esses conteúdos. Assim, essa subcategoria expressa, no contexto de ensino e aprendizagem, o papel do professor que, como organizador do trabalho pedagógico, cria um ambiente favorável à criatividade e o educando, como sujeito ativo da aprendizagem.

A análise da ‘subjetividade social dos conteúdos e o desenvolvimento da imaginação criadora’ considerou a afirmação de Vigotski (2003, p. 75) de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre mediante “*um processo interpessoal [que] é transformado num processo intrapessoal*”. Davydov (1988) corrobora essa afirmação ao dizer que os conhecimentos devem ser assimilados na sua concretude, nas relações que historicamente os constituíram.

Entendemos, assim, que os conteúdos estão impregnados não só de significados, mas de sentidos subjetivos que os constituem no processo de imaginação humana que os elabora.

Como aponta Mitjans Martinez (2014), é importante superar a dicotomia individual-social no processo de ensino-aprendizagem, visto que são aspectos mutuamente constituintes. Por um lado, é individual, porque se expressa em um indivíduo que se apropria e produz conhecimentos e, por outro, é social, porque na aprendizagem o outro está presente de diferentes formas, visto que “os espaços sociais têm configurações subjetivas próprias, integradas pela configuração de sentidos subjetivos que caracterizam esses espaços a partir das subjetividades dos indivíduos que os integram.” (MITJÁNS MARTINEZ, 2014, p. 87). Assim, é importante mostrar ao aluno o papel que teve a imaginação na produção do conhecimento, apresentando-o como produção subjetiva humana e, portanto, vivo.

A análise da subcategoria ‘imaginação criadora nas produções dos estudantes’ considerou a tese de Vigotski (2011) segundo a qual a imaginação permite ampliar o campo das experiências imediatas do indivíduo, mediante o acesso aos mais diversos e remotos âmbitos que configuram as experiências alheias, sendo que, nesse nível de imaginação, a educação tem papel fundamental ao possibilitar o acesso mental do aluno a contextos culturais mais amplos. Ao tomarmos como referência as produções dos alunos, também consideramos o que para Vigotski (2011) representa a quarta e última etapa do círculo da imaginação, que consiste na materialização ou objetivação de imagens, descrevendo um processo completo.

[...] imaginar algo e, em conformidade com as exigências reais, implementá-lo praticamente, é um trabalho ancorado em domínios objetivos e subjetivos resultantes de experiências que exigem a inteligibilidade do objeto percebido e do projeto que visa a transformá-lo. Esse trabalho não resulta de propriedades metafísicas disponibilizadas aos indivíduos sob a forma de dotes especiais, mas da natureza da atividade que realiza no atendimento às demandas reais, fundamentalmente objetivas. (MARTINS, 2011, p. 184)

Conquanto não exista uma relação linear entre o processo de ensino-aprendizagem e a expressão criativa, visto que a subjetividade é formada pelas múltiplas experiências do sujeito que, de forma complexa, configuram níveis de motivação que podem se expressar em atividades criadoras, mas não necessariamente no tempo presente (GONZÁLEZ REY, 1995). Acreditamos que as atividades artísticas dos alunos não deixam de expressar as influências do processo educativo, materializando sentidos e significados construídos no decorrer desse processo.

Por conseguinte, o desenvolvimento criador no contexto educacional está condicionado às suas peculiaridades materiais aos objetivos de formação humana em conformidade com a concepção de homem valorada pelos professores e ao nível de motivação intrínseca que configura a subjetividade docente, que se vincula à sua formação e identificação com a arte. Sobre a motivação

intrínseca, Alencar e Fleith (2003, p. 05) explicam que ela diz respeito à “satisfação e envolvimento que o indivíduo tem pela tarefa, independente de reforços externos, e engloba interesse, competência e autodeterminação”.

Da análise das atividades artísticas dos estudantes emergiram os indicadores ‘elaboração’ e ‘originalidade’, que são capazes de revelar uma relação reprodutiva ou criadora com os elementos que foram trabalhados durante as aulas, assim como o movimento da imaginação para a transformação de suas experiências por meio da elaboração estética. Esses indicadores fazem parte do “mecanismo da imaginação criativa”, proposto por Vigotski (2009), visto que evidenciam o modo como as experiências são apropriadas pelos sujeitos e transformadas em novos significados.

A *elaboração* expressa o nível de apropriação dos saberes e procedimentos relacionados ao objeto artístico. A habilidade de criar e dar forma artística aos objetos, conforme Ostrower (2014), está vinculada à capacidade de manusear a materialidade da linguagem, conforme as suas peculiaridades, tais como a exploração das possibilidades expressivas e construtivas de suportes e materiais, a adequação forma/conteúdo (harmonia, contrastes, proporções, movimento, expressão), o acabamento (cuidado na finalização de detalhes como linhas, coloridos, textura, forma, limpeza). Através da matéria, o conteúdo expressivo torna-se passível de comunicação.

Nas palavras de Ostrower (2014, p.33), “através das formas próprias de uma matéria, de ordenações específicas a ela, estamos nos movendo no contexto de uma linguagem. [...] a existência da matéria é percebida num sentido novo; como realização de potencialidades latentes”. Isso significa que, ao manusear os materiais específicos da linguagem visual, o educando opera com possibilidades de configuração de novos objetos, traduzindo em formas artísticas os processos de sua imaginação.

Nessa direção, as produções artísticas dos estudantes expressam a apropriação dos elementos culturais e procedimentos relacionados ao objeto artístico, tais como o manejo de possibilidades visuais como cores, linhas, formas, volumes, ritmos e proporções (OSTROWER, 2014), a exploração das possibilidades expressivas e construtivas de suportes e materiais e o acabamento (cuidado na finalização de detalhes como linhas, contornos, coloridos, textura, forma, limpeza etc.).

Sobre essa questão, Ostrower (2014, p. 35) assinala que a imaginação do artista “consiste em ordenar, ou preordenar – mentalmente – certas possibilidades visuais, de concordâncias ou de dissonâncias entre cores, de sequências ou contrastes entre linhas, formas, cores, volumes, de espaços visuais com ritmos e proporções”.

Não existe, portanto, uma dicotomia entre forma e conteúdo, visto que a imaginação permeia todo o processo construtivo numa relação intrínseca entre o sensível e o cognitivo. “A materialidade não é, portanto, um fato meramente físico mesmo quando sua matéria o é [...] as

materialidades se colocam num plano simbólico visto que nas ordenações possíveis se inserem modos de comunicação.” (OSTROWER, 2014, p. 33). Assim, o manuseio dos códigos visuais traduz o domínio desses elementos em sua dimensão simbólica e expressiva.

Nessa perspectiva, para Ostrower (2014), embora a criação não deixe de ser uma questão individual, nunca é apenas do indivíduo, visto que o contexto cultural representa o campo dentro do qual ocorre o trabalho humano, abrangendo os recursos materiais, os conhecimentos e as possíveis valorações que entram como condicionantes da atividade criadora. Por outro lado, não há porque opor as influências culturais à espontaneidade criativa. Se a elaboração pressupõe o domínio dos elementos simbólicos e materiais da cultura, a liberdade criadora depende igualmente do domínio desses instrumentos.

[...] para viver de modo autêntico e interiormente coerente, o indivíduo teria que ter podido integrar-se em sua personalidade, teria que ter alcançado alguma medida de realização de suas possibilidades específicas, uma medida de conscientização. Nessa medida ele será espontâneo diante das influências. (OSTROWER, 2014, p. 147)

Isso significa que a possibilidade de ser espontâneo ou autêntico, diante das influências ideológicas que exercem fortemente o seu controle sobre as consciências, exige o desenvolvimento da personalidade em níveis mais altos de conscientização, refletindo uma ‘estabilidade’ íntima que permite ao sujeito colocar-se de maneira ativa e seletiva diante da realidade. Conforme González Rey (2005, p. 256) afirma “a personalidade não está determinada por forças externas, ela tem uma capacidade geradora que se expressa ante a ação de qualquer força externa”. Frente às diversificadas influências a que se expõe, o sujeito é capaz de se afirmar como indivíduo, sem se deixar à deriva dessas influências, conduzindo-as conforme as tendências motivacionais que orientam o seu comportamento.

Zanella et al (2000) assinala que, ao se prender a determinados padrões estéticos, o sujeito segue regras cristalizadas, socialmente partilhadas, ficando sob injunção de normas de seu grupo de referência, com as quais têm dificuldade de romper. Sendo assim, a possibilidade de liberar-se desses padrões é a condição que demarca o processo de abrangência da criação, que está em razão direta do quanto o sujeito consegue afastar-se das configurações comuns.

O outro indicador observado na análise das produções dos estudantes, a originalidade, baseou-se no postulado de Vigotski (2011, p. 09) de que o que se expressa como original pressupõe a “combinação do antigo com o novo mediante a atividade criadora do cérebro humano”. A originalidade é, portanto, inseparável do conceito de elaboração, pois não ocorre sem ampliação das experiências e conhecimentos. Esse indicador expressa, portanto, o nível de imaginação e liberdade criadora com que os alunos são capazes de produzir formas singulares, a partir dos elementos

apropriados no processo de ensino-aprendizagem, assim como em suas experiências sociais. Sob esse ponto de vista, o processo criativo pelo viés educativo deve ter como ponto de partida e chegada o próprio sujeito, que é o aluno, objetivo central de toda organização escolar.

A criação artística e educacional é fundamentalmente processual e tem um ponto único de saída e de chegada: o sujeito. Certamente, ela se materializa em objetos artísticos, mas essas obras estão umbilicalmente unidas aos sujeitos criadores. As obras não tem um fim em si. O percurso é do sujeito à obra e desta ao sujeito. (BOLOGNESI, 2006, p. 6)

Kneller (1978) considera a originalidade como o mais amplo dos traços que constituem a criatividade, abrangendo capacidades como a de produzir ideias raras, resolver problemas e abordar situações de maneira incomum. Consideramos que essa perspectiva coloca a originalidade dentro de um nível de exigência social que não é alcançado pela maioria, em detrimento da relevância psicológica que deve ter para o próprio sujeito. Nesse sentido, Mitjás (2000, p. 55) aponta que “o novo não deve ser considerado em abstrato nem de forma absoluta, mas em relação ao sujeito do processo criativo”.

Por conseguinte, no contexto educativo, é preciso distinguir com que tipo de criação lidamos, qual a sua peculiaridade, seus significados e objetivos para a formação da subjetividade do aluno. Cumpre fazer uma distinção entre as exigências de originalidade que ocorrem no universo da produção artística, dentro de seus campos simbólicos e condicionamentos objetivos que os instituem, e a produção artística escolar, cuja finalidade máxima é o desenvolvimento do sujeito. Sendo assim, a originalidade é considerada neste trabalho como expressão do movimento da imaginação criadora dos alunos mediante a criação de novas configurações, a partir da transformação dos elementos trabalhados nas aulas, a exploração de possibilidades expressivas técnicas e materiais e o rompimento com estereótipos técnicos, formais e temáticos.

3.2 Mediação pedagógica e desenvolvimento da criação no contexto escolar: concepções e práticas

3.2.1 O Projeto Político-Pedagógico: expressão da criatividade na escola

Uma leitura mais atenta dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas apontou para uma perspectiva histórico-crítica da educação ao citar autores, como Vigotski, Libâneo, Bernard Charlot, Suchodolski, Manacorda, G. Snyders e Dermeval Saviani. Nessa perspectiva, propõem uma educação transformadora em que o educando é tido como sujeito de direitos e deveres no contexto de um processo social, conforme indicam os trechos a seguir:

A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. [...] a escola se propõe a manter sua meta de trabalho numa práxis voltada para a transformação, em que o educando é tido como sujeito de direitos e deveres no contexto de um processo social. Para tal, priorizamos tanto o aspecto afetivo-social quanto o cognitivo. (PPP-EA, 2017, s/p).

A partir da concepção de mundo e de homem, que tem como uma de suas características a transformação constante, a nossa escola busca ressignificar a sua concepção de ensino e aprendizagem, alinhada às necessidades de uma educação que considera que o sujeito [o educando] como núcleo orientador de toda a ação pedagógica. [...] Sabemos ainda, que a educação acontece num contexto histórico-social, que inclui elementos culturais, políticos, econômicos e tecnológicos, e ainda coerente com as concepções de mundo e de homem nossa escola desenvolve a sua proposta pedagógica embasada na concepção sociointeracionista (Vygostky). (PPP-EB, 2017, s/p).

Nessa linha, destaca-se a preocupação com o desenvolvimento da autonomia cognitiva e emocional do aluno, a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, considerando que é somente com base nesses elementos que o educando será preparado para enfrentar os desafios da sociedade. Por conseguinte, o PPP-EA reitera o papel da escola na formação das novas gerações, por meio das seguintes palavras:

[...] o sociointeracionismo destaca o papel do meio, isto é, postula a origem social das funções mentais superiores, bem como do outro, da cultura, do professor, dos colegas. Isso significa admitir um papel essencial do ensino na promoção do desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. [...] acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. (PPP-EA, 2017, s/p)

Na mesma direção, o vínculo do PPP-EB à concepção sociointeracionista pode ser corroborado por meio da referência a conceitos centrais da teoria vigotskiana, como funções psicológicas superiores, mediação, interação, instrumentos e signos.

[...] as funções psicológicas superiores são construídas durante toda a trajetória social do indivíduo em suas relações no meio de convivência. Sendo mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos pela cultura. No ambiente escolar, a interação, é um dos conceitos fundamentais da teoria de Vygotsky. (PPP-EB, 2017, s/p)

O documento também se refere ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, i. e., aquilo que a criança, em um determinado momento, não faz sozinha, mas o faz com a ajuda de outra, principalmente do professor, conforme se lê no documento:

[...] a aprendizagem não começa na escola, todos já “nascem” em uma cultura, em um meio. Um ponto central de sua teoria é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que afirma que a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um dado problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob uma intervenção. (PPP-EB, 2017, s/p)

Os objetivos gerais expressos no PPP-EA (2017, s/p) são “desenvolver a humanização, a politização, o compromisso social, o respeito à diversidade, a ampliação da visão de mundo e percepção da complexidade da realidade, a capacidade comunicativa e a inserção no meio sociocultural”. Com relação aos objetivos específicos o documento propõe “desenvolver projetos que incentivem a criatividade, a sensibilidade e a imaginação da comunidade escolar”, assim como “motivar o gosto pelas Artes em geral e pela participação em eventos esportivos, artísticos, culturais e festivos, a fim de estimular a permanência e o sucesso do aluno na escola”.

O PPP-EB (2017, s/p) propõe como objetivo “estimular o aluno para um pensamento autônomo, crítico e criativo, colaborando na formação de cidadãos preparados para o mundo do trabalho e participação social”. A criatividade aparece como um dos objetivos específicos, como “utilizar o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica para apresentar sugestões para resolução dos problemas encontrados.” (PPP-EB, 2017, s/p). Observa-se, assim, que tanto os objetivos quanto os referenciais teóricos adotados pelas escolas indicam uma concepção de formação humana integral, voltada para o desenvolvimento cognitivo, emocional e estético dos estudantes, expressando também a preocupação com a relevância social dos conhecimentos.

Os dois projetos apresentam um enfoque explícito nas questões artísticas e culturais, propondo a realização de eventos esportivos, artísticos, culturais e festivos; ações voltadas para a cultura local e juvenil, incentivo ao conhecimento da história e da cultura local, valorização e preservação do patrimônio. Observa-se também que a valorização das questões da diversidade étnica, racial, de gênero, geração, classe, território, necessidades especiais, orientação sexual dentre outros, estão presentes nos projetos. Não obstante, enquanto o PPP-EB articula-se em torno de eixos temáticos, visando desenvolver as ações que estão propostas, o PPP-EA não dá ênfase à integração das temáticas ou conteúdos que nele estão anunciados, seja por meio de projetos ou outras ações.

Conforme registra o documento, “há momentos dentro da escola em que o cooperativismo não acontece e as decisões que poderiam ser colegiadas são individualizadas”, faltando, também,

“inter-relação entre os profissionais da mesma área do conhecimento quanto à aplicabilidade dos conteúdos programáticos.” (PPP-EA, 2017, s/p). Conquanto, o documento anuncie a realização de projetos que incentivem a criatividade, a sensibilidade e a imaginação, assim como a participação em eventos culturais e esportivos, não há indícios concretos de sistematização dessas propostas no corpo do documento.

Verificamos, ainda, no decorrer das observações na Escola A, que existem contradições entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica nessa instituição, na medida em que predominam relações individuais no desenvolvimento das atividades. Do mesmo modo que não se verificou uma sistematização de projetos integradores no PPP-EA, na prática não observamos ações integradoras, pelo menos entre as atividades artísticas e as demais disciplinas.

O PPP-EB tem como referência a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação - RME para as escolas de tempo integral, que traz uma organização a partir de componentes curriculares obrigatórios e atividades provenientes de outros conhecimentos, que são as Atividades Específicas. Estas são “atividades dinâmicas, não estáticas e não definitivas, que devem ser estruturadas para o desenvolvimento de um processo de investigação acerca de determinado conteúdo, tema ou assunto”. (PPP-EB, 2017, s/p). Esse componente é definido por meio de um diálogo no coletivo de professores, partindo da percepção das necessidades, interesses, problemáticas dos alunos, considerando suas trajetórias sócio-históricas.

Essas ações são organizadas de maneira articulada e cooperativa com duas reuniões semanais para planejamento, avaliação e estudo de temas pertinentes aos projetos que são desenvolvidos ao longo do ano. Assim, o tema central em 2017 foi a ‘Pluralidade Cultural’, a partir do qual foram desenvolvidos vários projetos que abordam a diversidade. Com efeito, as questões artísticas e culturais são trabalhadas a partir dessas temáticas, configurando-se em uma ação de caráter coletivo em que todos os professores envolvem-se para desenvolver e apresentar as culminâncias das atividades. Na área de arte, a rede municipal promove o ‘Festival Arte e Educação da RME’, visando oportunizar aos alunos experiências com as linguagens artísticas, tanto por meio da produção como da fruição estética³⁶.

O PPP-EB traz explícita sua concepção de avaliação, dedicando-lhe um texto à parte, em que se lê, por exemplo, que a avaliação “é um momento mediador do processo de ensino-aprendizagem e deve pautar-se pelo diálogo e por um acompanhamento contínuo de todas as atividades desenvolvidas pelo educando.” (PPP-EB, 2017, s/p). No PPP-EA, por sua vez, as ações referentes à avaliação estão contidas no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e se referem de maneira específica a cada atividade da escola, contudo, não se verifica um texto que explicita os

³⁶ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.41), fruição estética “refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade”.

princípios e concepções de avaliação que adota. Vê-se que, apesar das diferenças de forma, os dois projetos convergem ao proporem a avaliação como um processo que permeia não somente a aprendizagem, mas todas as ações dentro da escola.

Conclui-se que os projetos pedagógicos das escolas não diferem substancialmente em seus conteúdos, mas sim na forma de organização e integração das ações. Consideramos que não se trata de um mero detalhe, mas de um aspecto substancial que implica na configuração geral das ações educativas nesses contextos, pois na prática exprimem distintos modos de relação com o conhecimento e com os objetivos de formação humana.

Verificam-se, assim, contradições entre o que está anunciado no PPP-EA e sua prática, pois ao postular uma concepção pedagógica histórico-crítica, que valoriza e propõe o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, não como conteúdos abstratos, mas “vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (PPP-EA, 2017, s/p), falta-lhe sistematizar ações educativas que contribuam para articular os conteúdos historicamente construídos aos seus significados subjetivos.

É necessário levar em conta nas propostas educativas que a formação do educando ocorre de forma global e não isolada, visto que, segundo Vigotski (2007), a influência do ensino sobre a formação das funções psíquicas superiores excede os limites dos conteúdos de uma matéria específica, uma vez que as distintas disciplinas têm um fundamento psíquico comum. Sendo assim, o projeto pedagógico torna-se o instrumento articulador das diversas áreas de conhecimento do currículo escolar e é através dele que se expressam as propostas de ações coletivas que excedam os limites de uma disciplina no sentido de pensar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entendemos que o projeto pedagógico constitui-se como instrumento de emancipação ou reprodução da lógica dominante dentro das escolas. Nesse ponto de vista, a concepção de inovação que permeia uma visão pragmática de criatividade, em sua dimensão social, expressa-se também nesses projetos no sentido em que veiculam propostas ditas inovadoras, como o trabalho por temáticas, a inclusão da diversidade, o trabalho coletivo e interdisciplinar.

Na prática, contudo, nem sempre essas propostas saem do terreno do discurso e, quando muito, ensaiam tentativas que são sufocadas pelos desafios do cotidiano. Conforme Veiga (2003, p. 270), “a palavra ‘inovação’ vem associada a mudança, reforma, novidade. O ‘novo’ só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente”, ou seja, como força transformadora da realidade, a partir de seus problemas concretos, de forma consciente e contínua.

3.3 Concepções de criatividade de gestores e professores

Conforme mencionado no tópico anterior, das falas dos gestores e professores, obtidas nos questionários e entrevistas, foi possível apreender indícios de suas concepções de criatividade, que foram analisadas com base em subcategorias que expressam a visão de um processo ‘socialmente construído’ ou ‘potencial inato’, ‘processo global de desenvolvimento’ ou ‘exclusividade da arte’. Para a análise das concepções dos professores de Arte, utilizamos as mesmas subcategorias dos demais professores, no entanto, somente em suas falas identificamos aspectos que demonstram o envolvimento subjetivo com arte e com a arte-educação, que se expressam nos significados que atribuem ao seu processo de formação para a docência em arte e ao envolvimento com a produção e apreciação artística.

3.3.1 Criatividade socialmente construída/criatividade como potencial inato

O diretor da Escola A concebe a criatividade como um processo de “imaginar e transferir para o papel” e vê a manifestação da criatividade na escola “quando os alunos conseguem ‘transferir’ o que foi aprendido, por meio da pintura, de expressões corporais e outras formas”.

O ensino da arte contribui para o desenvolvimento criativo, visto que permite ao aluno *expor a análise que faz do mundo*, da vida, dos objetos e de seus sentimentos. O *estudo de técnicas* auxilia no desenvolvimento criativo. A arte na escola é importante para dar *acesso à cultura* e promover o *conhecimento* por meio de um *ensino* diferenciado e da *história da arte*. (D-EA, 2017)

Em sua visão, a disciplina Arte avançou de uma prática centrada no desenho para o estudo da história da arte, mas sua percepção em relação à disciplina passa pelo julgamento das condições físicas e materiais da escola, que considera desfavoráveis para a realização de atividades artísticas: “sinto falta de uma sala apropriada para o desenvolvimento da disciplina” (D-EA, 2017). Do mesmo modo, PI-EA (2017) acha que “a estrutura física é inapropriada” para o desenvolvimento das atividades artísticas. Na visão da coordenadora pedagógica da Escola B:

A criatividade é a capacidade de criação, *elaboração* e imaginação. Contribui com o *desenvolvimento integral* dos educandos, o pensamento crítico e um olhar mais sensível. As demais disciplinas contribuem para o desenvolvimento criativo porque trabalham diferentes tipos de *linguagem*. (C-EB, 2017)

A coordenadora compartilha da visão dos demais professores sobre a importância da arte na escola, ao dizer que o contexto escolar “é favorável e organizado conforme as propostas educativas

da Arte” (C-EB, 2017). Com base nessas palavras, vimos que os gestores tendem a expressar uma visão de criatividade como um processo socialmente construído, visto que depende dos conhecimentos historicamente elaborados, do acesso à cultura e dos conteúdos específicos da arte. Os professores expressam concepções, tais como:

A criatividade exige paciência para *analisar, adquirir conhecimentos* e produzir [...] a disciplina Arte contribui para a criação porque permite *analisar, questionar, apreciar e conhecer características, técnicas, conceitos*. Criatividade é produção subjetiva de *habilidade intelectual* e ver o mundo com mais harmonia. Uma nova forma de *analisar* – ter uma nova visão diante das *situações vividas*. (P1-EA, 2017)

As respostas dos professores, em geral, apresentaram uma visão de criatividade como processo socialmente construído. Com efeito, as falas vinculam essa capacidade ao desenvolvimento intelectual que envolve a elaboração, a apropriação de conhecimentos técnicos e simbólicos que impulsionam a transformação e a invenção. Essa concepção está em sintonia com os pressupostos histórico-culturais de Vigotski (2011), que explicita a “função criadora e combinadora” com base na imaginação como uma capacidade que se desenvolve e torna-se mais complexa à medida que vai se tornando mais consciente e amadurecida, “ascendendo desde formas elementares e simples a outras mais complexas, em cada escala de seu crescimento adquire sua própria expressão”. (VIGOTSKI, 2011, p. 15). Assim, a cada período infantil corresponde uma forma própria de imaginação que tem a ver com as experiências acumuladas e que vai se tornando, cada vez mais, complexa na idade adulta.

Está implícita, nas concepções dos professores, a noção de que a criatividade ocorre pela mediação com os conhecimentos e experiências culturais viabilizados pelo processo educativo. Assim, destaca-se que a maior parte das respostas não vincula a criatividade à categoria de “potencial inato”, pois tende a considerar a relevância do processo educativo na formação dessa capacidade.

Nesse sentido, observa-se a fala da professora P2-EA (2017): “por meio da arte sua mente se alimenta dando suporte para que a criatividade *aflore*”, que poderia ser interpretada dentro da categoria ‘potencial inato’, se partíssemos do termo grifado. Contudo, ela refere-se ao processo de *alimentação* da mente por meio da arte, o que implica em apropriação de conhecimentos ou vivência estética. Assim, suas palavras revelam noções vagas ou um misto de diferentes concepções acerca do tema da criatividade.

Por sua vez, a professora de Arte da Escola A considera que “todo mundo é criativo, mas tem alguns (alunos) que conseguem ir além, absorver e transformar.” (PA-EA, 2017). Ao ser perguntada sobre o que significa “levar um aluno a ir além,” ela mostrou-se pensativa e, enfim, acentuou:

Eu acho que um dos pontos chave é que alguns já têm características inerentes, né, têm essa questão alta da criatividade. Agora outros já dependem do contexto, do convívio no qual estão diariamente envolvidos, porque se não têm o contexto que mostra, que ensina, que educa o olhar aí não conseguem ir além. (PA-EA, 2017).

Essas falas mostram a contradição que está presente nas ideias que a professora construiu sobre o tema, pois ao dizer que alguns conseguem “absorver e transformar” ela estaria pressupondo o caráter social do fenômeno criativo, visto que o sujeito teria que se apropriar dos elementos antes de transformá-los. Por outro lado, deixa evidente a crença em uma habilidade natural, inerente, afirmando que nem todos dependem do contexto para desenvolver essas habilidades. Suas noções parecem pouco claras ao mesclarem elementos de concepções inatistas com aqueles que apresentam a criatividade como um processo socialmente formado.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se aproxima de um entendimento cultural-histórico, ela recai em outro extremo ao afirmar que alguns alunos já têm características inerentes, mas o que fica claro em sua visão é que o contexto atua como fator que interfere no desenvolvimento criativo, como ‘facilitador’ ou ‘inibidor’ das características que os alunos já apresentam naturalmente. Essa posição fica evidente em suas palavras:

Depende do contexto da pessoa, depende *da pessoa*, porque tem uns que você precisa desenvolver essa habilidade e tem outros que não, tem outros que já nascem com essa habilidade. Já nascem com essa criatividade, a criatividade é bastante nata. Vai depender da forma como está sendo conduzido, né? Porque tem uns que basta dar um *cliquezinho* que eles se envolvem, tem outros que não, você precisa desenvolver esse outro lado dele. (PA-EA, 2017). (grifos nossos)

Ao insistirmos sobre as influências do contexto familiar e social sobre o desenvolvimento criativo, ela diz que “é a habilidade com que ele nasceu, é inerente. É um dom.” (PA-EA, 2017). Indagada sobre o papel da escola em relação aos alunos que em seu ponto de vista não apresentam essas habilidades, ela argumentou:

Se ele não tem a habilidade para o visual, ele deve ter habilidade para outro tipo de arte. E tem aluno que tem habilidade para trabalhar o natural, e outro tende mais para o lado geométrico. Não sei se você está conseguindo entender. Ele consegue ter a criatividade usando a linearidade perfeita, mas ele não consegue fazer os traços soltos. A arte inclui. A arte procura colocar o sujeito dentro das suas capacidades. (PA-EA, 2017).

Fica evidente que na opinião da professora existem características individuais inatas, e incluir significa perceber e aproveitar essas características conforme a singularidade do aluno. Ainda que expresse uma concepção de criatividade como potencial inato, a professora acredita que “não ter os elementos para desenvolver a educação do olhar é muito triste, porque precisa

alfabetizar o olhar, né? Se não se alfabetiza não conseguimos fazer o que é necessário”. (PA-EA, 2017).

Autores como Oliveira (1998), Pillar (1999), Buoro (2009), Rossi (2009), enfatizam a leitura visual como condição para a compreensão e interpretação da arte. Segundo Buoro (2002, p. 31), “a construção do leitor deve compreender sua “alfabetização” nos elementos do sistema da linguagem que lhe interessa dominar”. Sendo assim, se o sistema é visual, “para que o texto seja lido, será necessário que tal leitor obtenha conhecimento prévio da organização do sistema da linguagem visual”.

Observa-se, assim, que a professora tem consciência da necessidade de formar nos alunos a capacidade de leitura do texto visual para que tenham uma relação significativa com a arte. Ela demonstrou ainda a percepção de que essa tarefa não tem sido cumprida pela escola, sobretudo, em razão da falta de espaço da disciplina Arte no currículo escolar. Por outro lado, a observação das aulas revelou que suas práticas não incluíram a leitura da obra de arte ou de outras imagens significativas para a ampliação da compreensão estética pelos alunos. Instigada a falar sobre quais elementos faltam na escola para desenvolver a educação do olhar, ela citou o fator “tempo”, “recursos materiais” e o principal é “o próprio querer do outro”. “Se eu não tenho a vontade, o querer do outro, eu não tenho como fazer com que a aprendizagem aconteça.” (PA-EA, 2017).

De tal modo, embora tenha consciência da necessidade de educação estética para o desenvolvimento criativo, ao se referir aos elementos necessários a esse processo, ela não mencionou o contato com a arte e as imagens, textos e outros artefatos simbólicos e culturais que seriam imprescindíveis para nutrir a imaginação. Para a professora, o mote principal do desenvolvimento criativo é o ‘querer’ do outro, mas essa motivação parece ser de ordem puramente subjetiva, sem conexão com os aspectos concretos da realidade.

Evidencia-se, também, uma abordagem de forte viés psicológico por parte da professora, em que as relações interpessoais, a atenção a aspectos comportamentais acaba tendo mais peso em sua atuação e concepção de criatividade do que os elementos objetivos intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem.

O que inibe o aluno é o olhar, a maneira como você fala com o aluno e também o olhar do colega. Isso acaba inibindo, porque se ele é tímido ou se não sabe realizar aquela atividade, dependendo do jeito como você fala você acaba inibindo ainda mais o aluno, fazendo com que a criatividade, a forma dele se expressar não aconteça. (PA-EA, 2017).

O professor de Arte da Escola B, por sua vez, considera que a arte é essencial para uma formação mais ampla e em geral é por meio dela que “os alunos alcançam maior protagonismo.” (PA-EB, 2017). A arte contribui para o desenvolvimento criativo no sentido de educar o olhar por

meio da história da arte, da crítica e da objetivação (produção) de obras expressivas. Acredita que “todas as disciplinas contribuem com esse desenvolvimento explorando a *aquisição do conhecimento ligado à imaginação e à reflexão*.” (PA-EB, 2017).

Essa fala expressa que o professor tem clareza da criatividade como uma capacidade socialmente construída que não prescinde dos conhecimentos, da crítica e da relação com o fazer artístico. Nessa direção, ele relacionou apropriação dos conhecimentos/criatividade/imaginação que têm sintonia com a concepção histórico-cultural de Vigotski (2011, p. 31), segundo a qual, “toda atividade imaginativa tem uma longa história atrás de si”, que é a história do sujeito, suas experiências e interações cognitivo-afetivas.

Em termos mais objetivos, seu conceito de criatividade expressou-se nas seguintes palavras: “Atualmente considero criatividade elaborar a melhor forma para um conteúdo. Esta ideia se baseia nos conceitos de Bruno Munari³⁷, designer italiano da década de 1940.” (PA-EB, 2017). Quanto ao seu papel como viabilizador do processo criativo dos alunos, ele afirmou:

Procuro demonstrar que o processo artístico é um equilíbrio entre antigas e novas práticas, um modo de expressão tensionado pelas questões internas do artista e a inteligibilidade das técnicas utilizadas. Motivo a objetivação através da exploração da *bagagem* individual, o que facilita a originalidade e individualidade da obra. (PB-EA, 2017).

Aqui ficou clara, também, a noção de que o processo criativo é um movimento de apropriação, subjetivação e objetivação de novas formas e pressupõe que a autoexpressão acontece mediante um acúmulo cultural e simbólico (*bagagem*) que envolve a formação do sujeito, e não capacidades inatas. Em síntese, sua definição de criatividade evidencia a compreensão de um processo cultural histórico, socialmente produzido, que leva em conta os mecanismos subjetivos articulados aos objetivos, tendo em vista a consideração dos conteúdos técnicos, formais e estéticos em sua historicidade.

A professora de Arte (PA-EA), ao falar de seu percurso formativo, relatou que foi “jogada” na disciplina Arte, devido à falta de professores da área, então sentiu necessidade de buscar a formação em artes visuais, matriculando-se na Educação à Distância - EaD. Segundo disse, sentiu-se muito identificada com o curso e, por se tratar de uma orientação à distância, torna-se mais autônoma na busca dos conhecimentos.

³⁷ Munari não desenvolveu uma teoria da criatividade, mas elaborou uma metodologia de criação de projetos de design considerando que criatividade não significa improvisação sem método, visto que um projeto artístico é feito de valores objetivos que se tornam instrumentos de trabalho nas mãos do projetista criativo. “O produto da fantasia, tal como o da criatividade e da invenção, nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece”. (MUNARI, B. *Fantasia*. Lisboa: Edições 70, 2007).

Sobre a produção artística, ela revelou que não desenvolve nenhum tipo de produção, sendo assim aproveita a experiência que alguns alunos já têm com esse tipo de produção, principalmente aqueles que fazem cursos na escola de artes da cidade e, assim, vai aprimorando sua prática e a capacidade de oferecer suporte aos alunos. “Quando tenho que ensinar uma técnica artística, acabo produzindo e aprendendo junto.” (PA-EA, 2017). Ela nos revelou que seu avô era músico e seu bisavô escultor, viveu no século XIX e se dedicava à arte sacra. Apresentou-nos com orgulho uma escultura sacra que, segundo ela, foi a única que restou da herança de seu bisavô, as demais foram doadas para igrejas ou para particulares, visto que a família não tinha percepção da importância da preservação das obras.

Nota-se, assim, seu envolvimento subjetivo com a arte como campo de produção, expresso pelo orgulho que demonstra em ter artistas na família. No entanto, no que se refere ao desenvolvimento de processos criativos pessoais, a professora declara não ter experiências significativas e também não evidencia familiaridade com a arte como campo simbólico por meio da frequência a espaços culturais ou contato com artistas e produtores.

Quanto ao seu envolvimento subjetivo com a arte-educação, suas palavras expressam motivação e envolvimento, embora sua aproximação com a área tenha surgido de fatores extrínsecos, tais como a necessidade de iniciar o curso de licenciatura em Arte para assumir a disciplina, diante da carência de profissionais com formação nessa área.

O professor de Arte da Escola B relatou que sua formação no campo da arte iniciou no Ensino Médio no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – CEFET/GO, hoje Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, onde frequentou oficinas de artes visuais, dança e teatro e, dessa época, ele citou renomados professores que fizeram parte de sua formação nas diferentes linguagens artísticas:

Minha formação se deu primeiramente no ensino médio [...], onde frequentei oficinas de artes visuais, dança e teatro. Fui aluno de Sandro de Lima, Henrique Rodvalho e Lisellote de Magalhães. Essa primeira formação me deu uma visão da possibilidade de misturar as práticas. E no caso do teatro e dança, a visão contemporânea de mistura de linguagens, foi bem acentuada. (PA-EB, 2017).

Sua fala revela forte envolvimento subjetivo com a arte-educação, pois ao citar professores de Arte do Ensino Médio, dá indícios de que essa formação foi uma experiência que marcou o seu percurso, assim como ao assinalar o modo como essas experiências influenciam, até o presente, a sua prática docente. Ficou evidente seu considerável domínio artístico e estético, assim como uma relação de proximidade com a produção e fruição artística, que configuram suas motivações para a docência em Arte. O desejo de se aprimorar cada vez mais parece ter relação intrínseca com sua prática docente, visto que ele demonstrou a intenção de articular suas experiências formativas com a

atuação profissional de forma ampliada, abordando não somente as artes visuais, mas as diversas linguagens em uma perspectiva híbrida, em sintonia com as produções criativas contemporâneas.

Sobre a sua experiência com a produção artística, ele relatou que já na adolescência dedicava-se a processos criativos não somente como um *hobby*, mas como uma atividade profissional no campo das artes cênicas e visuais, conforme relatou:

Minha identificação com o campo das artes se deu aos quatorze anos, quando pintava óleo sobre tela e negociava meus trabalhos, trabalhei como técnico cênico em teatros de Goiânia, principalmente como iluminador e cenógrafo e posteriormente como fotógrafo de eventos. (PA-EB, 2017).

As declarações do professor sobre suas experiências e concepções evidenciaram uma sólida preparação intelectual e artística que lhe possibilitam organizar de modo consciente e intencional o processo de criação dos estudantes. Observa-se que sua identificação com o campo da arte não iniciou mediante a necessidade de buscar subsídios para a atuação profissional, mas se delineou em suas experiências juvenis, tanto na formação acadêmica quanto no processo de criação que já desenvolvia na juventude.

Sendo assim, a formação docente, aliada às experiências artísticas dos professores, implicam fortemente no modo como concebem a criatividade, no sentido de entendê-la por um viés idealista, que não faz relações entre o desenvolvimento da imaginação e o ensino, ou como um processo cultural histórico de desenvolvimento humano.

3.3.2 Criatividade como processo global de desenvolvimento/criatividade exclusiva da arte

A criatividade, para P2-EB (2017), é uma “nova forma de pensar diante das situações”. O ensino de arte contribui para “trabalhar essa *nova visão* ou uma forma mais inusitada para pensar e solucionar situações corriqueiras ou não” e “desenvolve e capacita para os conteúdos das outras áreas”. As demais disciplinas contribuem para a criatividade “pela busca de soluções diferenciadas, ensinar a pensar e agir”. A professora acredita que a disciplina Arte tem uma situação favorável na escola “pela presença do professor da área, que é atuante e propositor”.

Observou-se, ainda, que os professores das escolas A e B tendem a acreditar que as demais disciplinas do currículo concorrem para a criação. Em suas palavras, “as demais disciplinas contribuem ao *trabalhar de forma interdisciplinar*” (P3-EB, 2017). “Todas as disciplinas concorrem para desenvolver a capacidade de buscar *soluções diferenciadas*, criando novas formas de pensar, agir, criando novos caminhos”. Desse modo, “o ensino de arte é imprescindível para a formação dos indivíduos, pois desenvolve e *capacita áreas que outros conteúdos não atingem*”.

(P2-EB, 2017). Expressam, ainda, uma visão de que o ensino de arte capacita os sujeitos de forma global, e não somente nas questões da própria arte. “O ensino de arte desenvolve habilidades e desperta sensações e emoções importantes para o *crescimento físico, psicológico e intelectual* dos alunos.” (P1-EB, 2017).

Observa-se que as respostas mostram uma tendência a tratar a atividade criadora como um ‘processo global de aprendizagem’, ao mencionarem os diferentes tipos de linguagem e o acesso à cultura como elementos envolvidos no desenvolvimento criativo. Entendem, também, que a imaginação é um processo ligado à criação que tem como base a aprendizagem, considerando a contribuição e integração de todas as disciplinas para o crescimento cognitivo e emocional dos estudantes. Essa posição evidencia um movimento de superação de uma visão de criatividade como fenômeno isolado ou a considerá-la, a partir de traços ou características individuais, desconectadas de seu processo de desenvolvimento.

Dentre as respostas, foi possível associar a posição do professor P1-EA à categoria ‘fenômeno exclusivo da arte’, visto que o professor considera que essa disciplina concorre para o seu desenvolvimento, mas se expressa sobre a contribuição das demais disciplinas de forma negativa ao dizer que “cada disciplina, em sua *singularidade*, coordena o raciocínio para a sua área, *priorizando sua linguagem*, suas expectativas, e assim, não concorre para desenvolver a criatividade.” (P1-EA, 2017).

Pode-se interpretar dessa assertiva que a criatividade não perpassa pelos conteúdos intrínsecos às matérias, exigindo um exercício à parte de seus objetivos (talvez uma tarefa específica da arte). Ignora, assim, que a personalidade é um sistema no qual todas as funções psicológicas participam de seu desenvolvimento integral, mediante as diferentes experiências e conhecimentos do sujeito, sendo que estes últimos podem se organizar como matérias escolares.

Salvo essa exceção, a concepção de criatividade dos professores e gestores expressa-se de um modo globalizante, pois acreditam que os conteúdos artísticos, científicos e culturais auxiliam na formação da capacidade de solucionar problemas, dar respostas inusitadas e se expressarem de forma autônoma e propositiva.

A professora de Arte da Escola A acredita que “a criatividade ultrapassa os limites da arte. A arte vai muito além do que é explorado dentro de seus horizontes. Todas as áreas de conhecimento estão dentro da arte.” (PA-EA, 2017). Citou exemplos, tais como o estudo da anatomia humana: “se você vai trabalhar com o corpo humano e não aprende a observar aquele conjunto, aquele organismo com a criatividade e a beleza que tem ali dentro você não consegue entender aquilo que você tem que realizar.” (PA-EA, 2017). Percebe-se que ela entende a criatividade como um processo amplo, mas faz identificações diretas de criatividade com estética.

O professor de Arte B expressou uma visão de criatividade como desenvolvimento global, que leva em conta a articulação dos conteúdos e as diferentes abordagens que podem ser utilizadas para desenvolver a compreensão dos alunos sobre esses. Segundo assinalou, é preciso trabalhar as diferentes formas de manifestação cultural “para que compreendam criticamente essas diferentes manifestações e como elas atravessam os processos criativos dos artistas.” (PA-EB, 2017). Fica explícito, nessas palavras, o entendimento de que a arte é um campo multidisciplinar e que a criação ocorre de forma integrada aos conhecimentos de outras áreas.

A visão dos professores das duas escolas em relação à disciplina Arte é visivelmente positiva, como se pode observar nas palavras: “Acredito que por termos o privilégio de contar com um professor de arte, que consegue utilizar tanto o espaço físico, como da participação humana.” (P2-EB, 2017). “A arte é importante para dar acesso à cultura.” (D-EA, 2017). A criação manifesta-se “não somente por meio da participação e envolvimento dos alunos com as atividades, mas pela capacidade de observação, sensibilidade do olhar e senso crítico que têm demonstrado no dia-a-dia da escola”, é importante “pelas ideias inusitadas e pertinentes que manifestam no dia-a-dia.” (P2-EB, 2017). “Permite o desenvolvimento da capacidade de interpretar e a capacidade perceptiva.” (P1-EA, 2017).

Vimos, assim, que na Escola B o professor de Arte parece influenciar significativamente no julgamento da disciplina. Essa valorização evidencia a compreensão do papel da arte como área de conhecimento e da contribuição dos conteúdos culturais para a formação dos educandos. Por outro lado, os professores da Escola A, mesmo considerando a arte relevante, referem-se às condições físicas e materiais da escola e à situação da disciplina dentro do currículo como fatores que prejudicam a sua significação: “salas pequenas, móveis inapropriados, sem lugar para guardar o material produzido.” (P2-EA, 2017). “Uma aula por semana é insuficiente para que o aluno aproveite tudo o que a disciplina Arte tem a oferecer”, ou ainda, “nesta unidade escolar, a Arte é oferecida aos professores que precisam ‘completar’ sua carga horária, por isso, não é raro vê-la como uma disciplina menos importante que as outras.” (P1-EA, 2017).

Em que pesem as dificuldades de ordem material e organizacional do ensino, essa visão pode levar a uma prática segmentada entre as disciplinas que não prioriza a construção de objetivos comuns e, portanto, deixa de considerar que o desenvolvimento criador é uma finalidade integrada que perpassa todas as dimensões da escola, desde a forma de organização de sua rotina até as mais específicas questões de ordem pedagógica.

Sendo assim, as respostas dos professores e gestores nos dois contextos revelaram que, embora haja segurança em emitir significados sobre a criatividade, essas tiveram um caráter genérico, tais como “imaginar e transferir para o papel”, “criação, elaboração, imaginação”, “modificar, inventar, transformar”, “nova forma de pensar diante das situações”, “desenvolve

formas de expressão”. Esses retornos não traduzem, portanto, uma visão clara e uma fundamentação teórica que explique a criatividade como um processo psicológico.

Isso significa que, conquanto haja unanimidade quanto à consideração da importância dos conhecimentos para a criação, parece não existir consciência teórica sobre o mecanismo psicológico implicado nesse processo. Tal fato corrobora, em alguma medida, o que vários pesquisadores (MANO; ZAGALO, 2009; PELAES, 2010; DAVID; MORAIS, 2012; CAMILLIS, 2002) dessa área ressaltaram, ou seja, que há uma diversidade de concepções sobre a criatividade que tornam difícil defini-la ou conceituá-la de forma precisa e concreta, sobretudo se não conseguimos apreendê-la em sua gênese psicológica.

3.4 Mediação pedagógica e desenvolvimento da criatividade na sala de aula: as aulas de Arte

Na sequência, apresentaremos a análise da mediação pedagógica em sala de aula na disciplina Arte e seus desdobramentos na atividade de criação dos estudantes, considerando a interconexão entre os diversos elementos que compõem as formas de organização educativa no interior da escola em seu contexto social. Como já explicitamos, da análise desses processos, emergiram subcategorias tais como Motivação e desenvolvimento da imaginação criadora; Subjetividade social dos conteúdos e desenvolvimento da imaginação criadora; Imaginação criadora nas produções dos estudantes.

Para a exposição da análise, utilizamos a transcrição de alguns relatos feitos no diário de campo, tais como foram anotadas por nós durante as observações, alternando as exposições sobre os dois contextos escolares sem seguir a uma ordem cronológica ou hierárquica dos fatos, mas com foco nos elementos essenciais à compreensão das questões que buscamos responder na presente investigação.

3.4.1 Motivação e desenvolvimento da imaginação criadora

Nesta subcategoria foram observados aspectos, como a organização das aulas e do ambiente de ensino; percepção e valorização dos motivos dos alunos; abertura ao questionamento e à expressão de singularidades; a orientação das atividades para por em movimento a imaginação; atividade dos alunos durante as aulas, quanto ao envolvimento e participação nas discussões, à atitude investigativa e curiosa sobre os conteúdos propostos, às formas de comunicação professor/alunos, à colaboração e realização das atividades.

Ao iniciar a primeira atividade na Escola A, observamos que a professora entregou algumas folhas de atividades para os alunos e deu uma breve instrução, exigindo que eles iniciassem a tarefa.

Vimos que algumas crianças permaneciam distraídas, outras indecisas em iniciar e outras começaram a tarefa logo que a professora autorizou.

Um aluno perguntou: “Como é para fazer?” Professora: “Eu já expliquei. Expliquei ou não, gente?” Alunos: “Explicou!” Professora: “É pra fazer do jeito que você está vendo. Do jeito que o *seu olhar* vê o desenho”. Aluno: “É pra copiar?” Professora: “Não é pra copiar”. A professora pedia silêncio ao menor sinal de conversa, e dávamos sugestões em voz baixa, procurando ‘traduzir’ para os alunos as orientações.

Durante as aulas, notamos que a sala de aula era rigorosamente organizada ao modo tradicional (fileiras), não sendo toleradas mudanças na disposição das carteiras ou de lugar entre os alunos. No que se refere ao acolhimento, no início das aulas, observamos uma atitude de pouco envolvimento e distribuição das atividades com uma breve explicação ou orientações vagas, de caráter prático, sem apresentação dos objetivos ou do conteúdo que seria ministrado. Essa atitude gerava confusão por parte dos alunos, ficando claro que não haviam compreendido os objetivos da tarefa, nem tampouco os procedimentos para sua realização.

No decorrer de uma aula, nessa mesma escola, ocorreu que, enquanto os alunos encontravam-se envolvidos em uma atividade de pintura com tinta guache, mais da metade da aula havia se passado quando uma turma de outra sala entrou inusitadamente na sala de aula, superlotando-a. Diante da falta de um professor que ministraria aula para essa turma no último horário, eles foram encaminhados para participar da aula de Arte, com vistas a suprir a lacuna gerada no horário.

A entrada desses alunos gerou uma confusão incontornável na sala, somente contida por meio de altos brados da professora, que, quase perdendo a voz, gritava por silêncio e disciplina. Alguns já traziam um desenho começado, em papel sulfite A-3, outros não sabiam o que fazer e nem tinham o material; alguns procuravam um lugar para sentar, outros permaneciam parados e apáticos diante da situação. Procurávamos distribuir materiais conforme podíamos e orientar os alunos que chegavam. Ao terminarem os desenhos, os novos alunos começaram a pegar tintas e iniciar a pintura sem que houvesse orientação. Sugerimos que utilizassem lápis de cor, visto que o tempo não permitiria o uso da tinta e além do mais não havia material disponível para todos naquele momento. Mesmo assim, muitos alunos começaram a pegar tinta, fazendo com que a situação fugisse ao nosso controle. Mediante uma ordem enfática da professora, os alunos finalmente se acomodaram em silêncio em seus lugares passando a realizar a tarefa, uns copiando, outros desenhando a partir de moldes, outros finalizando e outros, ainda, iniciando a tarefa. A confusão gerada pela situação inesperada deixou muitos dos alunos da turma desmotivados e isso se refletia em suas produções, que iam finalizando com aspecto mal-acabado. Ao terminar o horário da aula houve um alarido geral, que a professora buscou contornar em altos brados, mostrando-se extenuada, e exigiu que todos ajudassem na organização do material. Havia potes de tinta abertos, pincéis sujos, vasilhames com água, bandejinhas de isopor com restos fartos de tinta que deveriam ir para o lixo, jornal amassado, carteiras fora do lugar, tudo para ser organizado. Mas o mais complicado era receber as dezenas de pinturas, muitas delas molhadas, várias sem

finalizar, porque não havia onde acomodar todas para que secassem sem que fossem sobrepostas. Aos poucos fomos recebendo e organizando o material como podíamos, enquanto alguns alunos cuidavam da organização da sala.

Nessa aula ficou evidente como a organização interna da escola, aliada a fatores externos, pode alterar o curso de toda uma atividade. As questões que se destacaram nesse incidente foram: até que ponto a escola tem autonomia para administrar determinadas situações que são geradas por fatores alheios ao seu controle, que tipo de concepção de ensino permeia a organização da escola e suas prioridades educativas.

Observou-se que a gestão adotou a atitude de manter os alunos na escola para um cumprimento puramente formal do horário, desconsiderando suas necessidades e motivações e os deixando completamente alheios aos objetivos da tarefa que iriam realizar. A mediação pedagógica, dentro desses limites, sofreu todas as restrições possíveis e, dentre elas, as mais graves foram as que afetaram a relação com o objeto de conhecimento e a consequente motivação para a atividade de criação.

Pudemos, assim, presenciar as dificuldades da professora e suas motivações para adotar determinadas atitudes que visavam assegurar minimamente a disciplina para a realização da aula, visto que o cotidiano da escola, em sua concretude, mostra-se como um espaço profundamente desafiador, composto de múltiplas variáveis que interferem no desenvolvimento das aulas. Nesse contexto, é necessário buscar uma organização que não cerceie a liberdade criadora, um espaço de abertura que, ao mesmo tempo, em que mantém a atenção dos alunos para o conteúdo da aula, garanta que a abertura não resvale em indisciplina, comprometendo os objetivos da aula.

Esse fator pressupõe a intencionalidade do processo educativo que se expressa em um planejamento detalhado, orientado para a criação de um ambiente motivador que propicie uma relação psicológica com os conhecimentos. Nessa direção, Mitjás Martínez (2000, p. 181) aponta que um clima criativo, na sala de aula, “expressa-se numa relação criativa professor-aluno e em uma relação grupal criativa. Esse clima é possível com base num conjunto de recursos que o professor deve ser capaz de desenvolver de forma sistemática, autêntica, criativa”.

Sendo a atenção uma função psíquica, que está na base do desenvolvimento das demais funções, como a percepção, a memória, o pensamento e a linguagem, mediante as quais ocorre a formação de níveis superiores da consciência e da personalidade (VIGOTSKI, 2007), configura-se como um desafio manter a motivação dos alunos para as tarefas, visando a atenção e o envolvimento psicológico sobre as atividades propostas.

Neste sentido, o contexto escolar tem se constituído em uma força contraditória que parece caminhar na contramão dos interesses dos alunos e, por isso, entra em choque com suas motivações. Sobre essa questão, Mitjás Martínez (2000) sugere que, na maioria das vezes, o clima

predominante nas escolas promove mais a reprodução e o conformismo do que a criatividade, sendo assim, são necessárias mudanças profundas no sistema educativo, não somente quanto ao papel do professor de forma isolada, mas de toda a instituição escolar.

Na Escola B, na primeira vez que entramos na sala de aula, o professor, antes de nos apresentar aos alunos, fez uma contextualização do significado da pesquisa acadêmica, esclarecendo sobre as diversas etapas que fazem parte do percurso de escolarização, até chegar à pós-graduação *strictu sensu*. Dessa forma, ele fez com que, mais do que uma apresentação formal, esse momento constituísse-se em uma oportunidade de formação para os estudantes.

O professor chamou a atenção para que todos ficassem atentos, mas não exigiu a distribuição das carteiras em fileiras. Vimos que a ausência desse procedimento não influenciou negativamente o comportamento dos alunos durante a aula, mas houve um equilíbrio entre deixar os alunos à vontade e ao mesmo tempo exigir deles uma atitude de envolvimento. O professor conseguiu manter a voz dentro de um tom ao mesmo tempo suave e determinado, claro e bem articulado. Após escrever o tema “fotografia” na lousa ele pediu que os alunos anotassem todas as etapas da atividade que seria desenvolvida, explicando cada uma delas, desde a apresentação do tema até a finalização, deixando-os cientes do processo formativo que iriam percorrer.

No decorrer das aulas nessa escola, ficou evidenciado que a atitude de abertura e tranquilidade do professor, a exposição dos conteúdos e objetivos no início de cada aula e forma de organização do tempo adequada aos conteúdos deixaram transparecer um compromisso com os objetivos de aprendizagem e com a instrumentalização do processo criativo dos alunos.

O professor iniciou a exposição dos conteúdos, apresentou a etimologia da palavra fotografia: explicou que em grego foto significa *luz* e grafia *desenhar*, então fotografia pode ser definida como *desenhar com luz e contraste, ou construir uma imagem por meio da luz*. Em seguida, passou a expor o histórico da fotografia exemplificando com imagens de vários períodos. Na segunda metade da aula uma funcionária apareceu à porta trazendo a merenda da tarde, que passou a distribuir para os alunos. Assim, fez-se uma pausa de aproximadamente dez minutos para o lanche, e durante esse tempo as crianças conversavam entre si, mas sem tumultuar o ambiente. Em seguida, o professor retomou fazendo uma recapitulação de todos os conceitos trabalhados durante a aula e avaliando a sua apropriação por meio de questionamentos dirigidos aos alunos.

Foi possível observar que em todas as aulas o professor adotou o procedimento de expor o conteúdo a ser estudado, assim como seus objetivos. Vimos que algumas interferências de caráter externo, como a chegada do lanche durante a aula, não prejudicaram a sequências das atividades, pois havia controle e segurança na condução expositiva por parte do professor. Contudo, mesmo considerando que alguns aspectos essenciais à imaginação, tais como a seleção de conteúdos relevantes para o tema de estudo, a exposição de aspectos históricos e sociais e a avaliação dos conteúdos foram abordados pelo professor, observamos que sua mediação pedagógica ocorreu

dentro de uma abordagem mais tradicional, pela exposição dos conteúdos e com uma participação mínima dos alunos. Embora se observasse um movimento no sentido de promover a participação, por meio de perguntas direcionadas aos alunos, a abordagem centrou-se predominantemente em uma perspectiva expositiva.

Na Escola A, houve um período de greve que durou três semanas e nossas atividades de pesquisa foram paralisadas. Ao retornarmos, entramos na sala de aula, onde se acomodavam mais de quarenta alunos. Vimos que, mesmo depois de tanto tempo, algumas crianças ainda traziam os materiais que foram solicitados para uma atividade de pintura na última aula de Arte algumas semanas atrás.

Um aluno disse à pesquisadora que há dias trazia esses materiais, esperando que fosse pintar, como havia dito a professora. Isso significava que há três semanas o aluno levava os materiais para a escola, esperando que a atividade de pintura acontecesse, mas diante dos impedimentos já relatados as aulas do Reagrupamento não aconteciam.

Observamos que em vários momentos a escola deixou de dialogar com os educandos, expondo mudanças de orientação, incidentes de percurso assim como as decisões que envolviam diretamente as atividades em sala de aula e que podiam afetar suas expectativas e motivações. Consideramos que isso tanto pode gerar desmotivação como acomodação por parte dos educandos, que deixam de atender as solicitações da escola por desacreditar que suas exigências serão cumpridas. Nesse sentido, pudemos presenciar que em vários momentos as crianças deixaram de levar os materiais ou tarefas solicitadas pela professora.

Ao sugerir uma atividade de desenho, sob a temática ‘brincadeira de criança’, a professora procurou lembrar que essa temática já havia sido iniciada antes, mas os alunos pareciam não se lembrar: “A gente nunca fez isso não professora” (ESTUDANTE). Outros concordaram com ele. Apenas uma aluna lembrou-se: “A gente fez sim, eu me lembro, professora.” Ficou evidente que os alunos não haviam construído sentidos sobre o conteúdo dado em aulas anteriores. Com efeito, as tarefas realizadas, desde o início das observações, pareciam não ter vínculos entre si. A cada aula começava uma nova proposta sem que se construísse relações de sentidos e significados sobre elas. Desse modo:

Na aula seguinte, à medida que os desenhos iam surgindo, percebia-se a dificuldade de motivar o processo criativo. Muitos declararam que nunca brincavam. Procurávamos conversar com as crianças para despertar suas motivações. Pesquisadora: Mas você nunca tem tempo de se divertir? Você trabalha? Aluna: Não, professora, eu não trabalho. Pesquisadora: Então o que você faz em suas horas livres? Fico em casa, professora. Pesquisadora: Fica em casa fazendo o quê? Sentadinha sem fazer nada? Aluna: Não, eu vejo TV. Pesquisadora: E nos fins de semana, é a mesma coisa? É, professora.

Ao contrário do que geralmente se pensa, nem todos os jovens desta geração têm familiaridade com aparelhos eletrônicos, jogos digitais ou internet. Observamos que as atividades de lazer dos alunos não se relacionaram a essa motivação, visto que os tipos de lazer mais recorrentes eram jogos de futebol, pipa, banho no rio, bicicleta, o que revela que as vivências externas ao lar, como jogos, brincadeiras e o contato com a natureza ainda são presentes na vida dessas crianças.

Buoro (2009) assinala que os modelos ditados pela televisão (e outras mídias) tornam a conduta infantil cada vez mais marcada por modelos estereotipados que, muitas vezes, se transformam em obstáculos para a construção de um conhecimento mais significativo. Assim, as imagens produzidas pelas crianças costumam ser marcadas por modelos estereotipados, sobre as quais não se constroem significações criativas. No entanto, as produções dos alunos da Escola A não indicaram familiaridade ou vivências frequentes com tecnologias, ao contrário, evidenciaram um cotidiano muito ligado à natureza e relações pouco mediatizadas culturalmente, mesmo pelas mídias de veiculação massiva.

Se, por um lado, estes aspectos podem ser considerados como geradores de subjetividades devido às relações afetivas que se estabelecem nas vivências em comunidade e no contato com o meio ambiente, por outro, percebe-se uma ausência de referências culturais geradoras de riqueza simbólica. A falta de participação e acesso à cultura gera um esvaziamento que somente pode ser sanada pela mediação da escola. Nesse seguimento, as aulas não possibilitaram o enriquecimento da imaginação criadora dos estudantes.

Observamos que os desenhos que estavam sendo construídos tinham motivos muito parecidos, prevalecendo representações, tais como jogos de futebol, pipas, pula-corda, amarelinha. Dentre esses, a única exceção foi a de um aluno que nos perguntou se poderia representar o cinema, e, em seguida, representou um telão em branco com uma plateia no primeiro plano. Procuramos motivar o processo criador do aluno, dialogando com ele: “Você não vai desenhar no telão? Prefere deixar em branco?” (PESQUISADORA). “O que eu posso desenhar? (ALUNO). “Tem algum filme de que você gosta? Quem sabe um personagem, a cena de um filme?” (PESQUISADORA). Depois de algum tempo, o aluno representou um jogo de futebol no telão. A escolha do aluno pode ser atribuída à ausência de memória em relação ao cinema, pode ser que ele nunca tenha ido a esse espaço, então acabou optando por uma representação que tinha mais sentido para ele.

Dias depois dessa aula, em conversa com a professora por meio de aplicativo de celular, ela nos relatou suas preocupações com relação à formação dos alunos. Comentou que eles “ficam muito tempo na escola e suas habilidades não são desenvolvidas. Trabalham-se outros aspectos, menos os artísticos e culturais.” Outro fator preocupante para ela é que os alunos “não conseguem transpor

sentimentos e vivências para o papel (referindo-se tanto à forma escrita quanto à visual).” Assim, externamos nossa percepção de que os alunos não pareciam motivados para a criação e pedimos seu ponto de vista sobre as possíveis causas dessa atitude. A professora admitiu que “não há motivação em nenhuma área do conhecimento, isso não é estimulado pela família e a escola não dá conta de atender a tantas necessidades dos alunos, que são muitas.” Em sua opinião, a “falta de presença familiar é um dos fatores mais importantes, pois falta a referência.”

Nesse momento, procuramos conduzir a reflexão para o papel da escola de promover atividades mais ricas de conteúdos culturais, superando as experiências cotidianas dos alunos. Ela argumentou que a facilidade com que os alunos acessam as tecnologias faz com que percam o interesse pelas atividades escolares, embora essa visão pareça não se sustentar, se considerarmos que as produções dos alunos não expressaram esse tipo de motivação.

Foi possível observar a tentativa da professora de se aproximar das vivências dos alunos, tocando em interesses de seu cotidiano e utilizando referências concretas para mobilizar a imaginação. Contudo, os exemplos utilizados não deram margem à expressão subjetiva deles e, assim, tornaram-se elementos desprovidos de sentido. Embora houvesse perguntas do tipo “você conhece?”, “Já viram?”, não eram questões que desafiassem o pensamento e a imaginação. Os questionamentos dirigidos aos alunos ocorriam de forma direcionada, sem provocação à dúvida e à reflexão e com tempo insuficiente para as respostas. Com efeito, verificamos que o ambiente pedagógico constituiu-se em um espaço carente de manifestações imaginativas, tendo em vista a baixa tolerância à participação dos alunos.

Durante uma atividade de produção na Escola B, o professor autorizou a saída dos alunos para o pátio, não sem antes orientá-los, mais uma vez, sobre os procedimentos e objetivos, que consistiam em fazer seis fotografias, explorando, cada uma delas, os seguintes conceitos: plano geral; primeiro plano; luz $\frac{3}{4}$; contraluz; enquadramento ‘picado’ e ‘contrapicado’.

Chamou a atenção sobre os aspectos avaliativos da atividade, dizendo que nessa aula iria observar como os alunos utilizaram os recursos da fotografia que já foram ensinados e que este era apenas um exercício, porque no segundo momento eles fariam uma criação artística.

Ao reduzir expectativas quanto aos resultados, deixando claro que aquela etapa era um exercício que tinha como objetivo ajudar na apropriação dos conceitos, o professor respeitou o ritmo e a gradação da aprendizagem. Esse momento, embora ainda se caracterizasse como um processo de criação, constituiu-se em um procedimento de experimentação de técnicas, materiais e processos que tinha como objetivo elevar o nível de desenvolvimento dos educandos para as elaborações estéticas que seriam feitas posteriormente.

Professor: “Todo fotógrafo, quando chega num local a primeira coisa que ele faz é observar a sombra, pra saber de onde está vindo a luz. Nesta situação aqui (olhando para a janela) eu olhando a sombra da cadeira eu sei que a luz tá vindo da janela, então eu vou evitar ficar numa situação contra a janela”. Mencionou equívocos em que geralmente incorrem os leigos na hora de fotografar e que devem ser evitados pelos alunos, mostrando as vantagens e dificuldades que se apresentam no uso dos recursos de uma câmera fotográfica. “Mas lembrem-se que não existe certo ou errado em fotografia, porque o fotógrafo pode utilizar qualquer recurso de maneira intencional. Mas é importante saber que os aspectos técnicos influenciam nos resultados, então é importante dominá-los”. Utilizou como exemplo a contraluz, que pode ser um erro de posição frente à luz, mas também pode ser utilizada para dar “um ar de mistério” ou para garantir a não identificação de uma pessoa que precise dar um depoimento anônimo.

Observou-se que o professor foi capaz de conciliar as exigências técnicas e formais da linguagem artística à sua dimensão criativa, ao enfatizar que esses elementos dão suporte à intencionalidade do gesto artístico, sem empobrecê-lo. Assim, essa liberdade criativa seria proporcionada aos alunos em atividades posteriores, conforme fossem dominando os elementos técnicos e estéticos da fotografia. Esses procedimentos revelaram a concepção de que o desenvolvimento criativo está intrinsecamente vinculado ao domínio dos conhecimentos e técnicas, mas estes devem ser utilizados para instrumentalizar e não para engessar o processo criativo. Dessa forma, o professor orientava os alunos:

No segundo momento, eu vou partir da ideia de que vocês já sabem os conceitos básicos da fotografia, sobre iluminação, enquadramento e ângulo. Eu vou poder considerar que a turma F já está ciente desses elementos, e vou usar termos técnicos, que é o que ‘difere’, digamos assim, o que sabem e o que não sabem daquele assunto. Aos alunos que apresentaram dúvidas o professor buscou esclarecer individualmente, e depois se retirou para acompanhar os grupos. No pátio houve um movimento geral de produção e interação entre alunos e professor. A cada fotografia, eles se aproximaram dele para mostrar e pedir sua avaliação sobre o que haviam feito, de forma que o processo era ao mesmo tempo de avaliação e orientação, oportunizando que colocassem em prática os conceitos apreendidos durante as aulas anteriores. O professor exigia que os conceitos fossem observados e, algumas vezes, pediu que a foto fosse refeita, elogiando, também, os bons resultados.

A atividade proporcionou um momento de colaboração e participação de toda a classe. Vimos que os alunos auxiliavam-se mutuamente, tirando fotos uns dos outros, dando sugestões sobre poses, comentando resultados e lembrando os critérios que haviam sido definidos pelo professor.

Figura 1

Fonte: Produção dos alunos da Escola B

Durante as aulas, vimos que era frequente o professor utilizar exemplos cotidianos para expor os conteúdos, incentivando a participação dos alunos. Em geral, adotavam a atitude de falar cada um ao seu tempo, outras vezes suas respostas efusivas soavam quase em coro. O clima da aula era descontraído, mas o professor procurava manter a disciplina com uma acentuação enérgica na voz, evitando que qualquer manifestação de desinteresse causasse prejuízo à exposição. Assim, a comunicação entre professor/alunos centrou-se nos objetivos da aula, mas percebeu-se a desenvoltura dos alunos para fazerem perguntas e interagir com a atividade de estudo.

Vimos também que o professor retomava a cada aula os conteúdos estudados, dirigindo perguntas aos estudantes para verificar a aprendizagem de forma continuada. Conforme Davydov (1988), a avaliação é um processo contínuo que deve permitir ao aluno acompanhar as suas próprias ações dentro de uma proposta educativa, tendo consciência de seu desempenho no alcance dos objetivos. Entendemos, assim, que ao expor os objetivos e procedimentos a serem desenvolvidos durante a aula, adotando a retomada dos conteúdos, o professor buscava formar nos educandos a consciência de seu próprio desempenho.

Professor: Hoje eu trouxe para vocês um artista contemporâneo significativo. Quem lembra o nome dele? (o artista já havia sido apresentado na outra aula).
 Alunos: Vik Muniz! Professor: Isso! E tem um trabalho que tornou esse artista mais notório, mais conhecido, quem lembra? Alunos: Lixo Extraordinário! Os alunos se mostraram curiosos diante da obra de Vik Muniz, fazendo muitas perguntas sobre o processo criativo do artista, principalmente num momento em que o professor mostrou fotografias que foram recriadas com açúcar. Surgiram perguntas do tipo: Como ele fez isso, professor? Como ele fez a parte escura do rosto? Uma aluna abriu seu livro para mostrar que nele aparecia uma obra do artista. O professor fez projeção das obras que Vik Muniz produziu junto com o documentário Lixo Extraordinário, enquanto os alunos comentaram e fizeram perguntas sobre vários detalhes, demonstrando que foram afetados por sua obra, especialmente pela pós-produção sobre a fotografia, processo em que o artista utilizou o lixo.

Observamos que o conjunto da obra despertou o interesse dos alunos sobre o processo criativo do artista e a utilização de objetos não convencionais, mas especialmente em relação ao contexto de um dos maiores lixões do Brasil e a vida dos catadores. Durante a aula, o professor fazia perguntas aos alunos, instigando a imaginação sobre o processo criativo do artista, enquanto eles buscavam se apropriar de mais detalhes, demonstrando curiosidade. Consideramos que essa interação com o objeto artístico continha um forte potencial motivador para os alunos, que poderia ser explorado no momento da criação.

Na Escola A, observamos que durante as atividades de criação os alunos faziam perguntas que expressavam a necessidade de direcionamento às suas dúvidas: “Professora, o que mais eu desenho aqui?”, Professora: “O desenho é seu. Eu quero ver o que você faz. Desenhe o que você dá conta, do jeito que você consegue”. Esse posicionamento deixava explícita uma tendência a adotar a abordagem da autoexpressão³⁸ no sentido escolanovista, pois, conquanto a professora buscasse dar atendimento individualizado aos alunos, auxiliando-os em suas dificuldades, essa orientação quase sempre se realizava por meio de uma interferência direta em suas produções e não mediante uma orientação de caráter técnico ou estético, i.e., relacionada aos elementos formais e simbólicos da construção visual. Em sintonia com sua concepção de criatividade como dom inato, ela parecia acreditar no desabrochar do potencial do educando por meio de palavras de reforço e incentivo.

Após desenharem a professora disse: “Agora é a hora da cor”. Os alunos tomaram seu próprio material (lápiz de cor) e começaram a pintar. Ela colocou à frente da sala um recipiente cheio de giz de cera, dizendo: Não usem canetinhas (hidrográficas). Usem lápis de cor ou giz de cera, que é mais fácil, mas não é pra fazer depressa pra me entregar.

Vimos que nessa atividade faltou explorar as possibilidades do material pictórico, sendo destacado não o seu potencial técnico/expressivo, mas a facilidade que o seu uso proporcionava para a realização da tarefa. O giz de cera é um material de baixo custo, comumente disponibilizado pelas escolas públicas para as atividades dos alunos, contudo, por permitir a cobertura mais rápida de superfícies, se não for orientado pode levar os alunos a pintarem de maneira rápida e descuidada, visando à conclusão da atividade.

Em outra aula a professora explicou que a tarefa consistiria em reproduzir no novo suporte (um pedaço de papelão entintado pelos alunos com tinta branca de parede) os desenhos sobre a temática ‘árvore’ feitos na aula anterior. Contudo, em suas explicações não ficou claro se o desenho original poderia ser modificado: “É para fazer o desenho do jeito que vocês fizeram na aula passada, só que agora usem esse papelão aqui, que vocês pintaram”. Logo em seguida, ela disse: “Quero que usem a

³⁸ Trata-se de uma abordagem de ensino de Arte que predominou na Escola Nova que explora o expressionismo e espontaneísmo da criança em detrimento da interação cultural e simbólica.

imaginação”. Diante disso a maioria dos alunos se pôs a reproduzir o desenho sobre o novo suporte.

Observou-se que durante a atividade os alunos não compreenderam se poderiam criar ou reproduzir os desenhos, o que acabou resultando numa tarefa de reprodução. Vimos, ainda, que a expressão “quero assim” foi repetida várias vezes pela professora durante a tarefa, assim como uma preocupação em fazer com que os alunos terminassem a atividade ainda naquela aula.

Durante a pintura, a professora usou palavras como “muito bom”, “é assim mesmo que eu quero”, e também demonstrou preocupação pelo término da atividade dentro do tempo da aula: “É para terminar a atividade. Eu preciso dessa atividade hoje”. A professora circulava pela sala, fazendo algumas intervenções: Desenhem os galhos. Isso mesmo! Não tenham medo de errar. Aluna: Professora eu posso desenhar uma árvore caída no chão? Professora: É isso que quero! Em diferentes posições, do jeito que você vê uma árvore. Minutos depois a aluna perguntou: Professora, eu posso desenhar um poste de luz? A aluna apresentava insegurança em sua expressão individual, demonstrando não conhecer sua margem de liberdade criativa. A professora respondeu que ela podia usar sua imaginação para desenhar. Ao final, percebemos que os desenhos sofreram pouquíssimas variações em relação às produções originais, pois os alunos acabaram por copiar a árvore que tinham feito antes no papel sulfite.

Observamos que os alunos não se sentiam à vontade para extrapolar os exemplos e sugestões fornecidos pela professora, visto que perguntas como “Posso fazer isso”, “O que mais posso desenhar” foram frequentes durante o processo. Buoro (2009) assinala que é comum a preocupação do aluno com o julgamento de sua produção, sendo frequente perguntarem ao professor se o seu trabalho está “certo” ou “errado”. Essa noção de julgamento pode fazer com que se sintam tolhidos e inseguros em sua expressão, e não é raro acabarem recorrendo a estereótipos, como uma forma mais “segura” de representação, por ser convencionalmente repetida e aceita. Essa autora diz que o estereótipo é uma maneira que a criança encontra para não se arriscar, não se expor, e assim “essa busca de garantia de aprovação resulta em trabalhos mecânicos, acomodados, sem desafios” (BUORO, 2009, p. 36).

Assim, a tensão entre elaboração e originalidade não foi utilizada para favorecer a criação, visto que os desenhos acabaram mantendo características reprodutivas. Conquanto instigasse com frequência os alunos a usarem a *imaginação*, a professora parecia ter pouca clareza do conceito, limitando-se a utilizar exemplos cotidianos. Em uma das aulas, ajudamos a professora a organizar uma atividade de pintura, juntamente com uma estagiária de licenciatura em Artes Visuais que se encontrava na sala. Para isso, dispusemos os materiais que tínhamos adquirido para a aula, como pincéis, guardanapos, copos, vasilhames de plástico.

No decorrer da atividade, os alunos mostraram-se muito envolvidos. Observou-se que a atividade de pintura pode ser uma fonte de prazer e motivação para as crianças. O manuseio de cores, a possibilidade de misturá-las, a curiosidade em conhecer os efeitos das misturas, a manipulação de texturas fizeram com que se sentissem autores do seu processo de criação. Entretanto, algumas crianças tiveram dificuldades e algumas se mostraram desestimuladas ao utilizar a tinta, visto que esta borrava os seus desenhos, por mais que tomassem cuidado para manter os contornos originais. Esse aspecto acabou por tirar a espontaneidade da pintura, obrigando os alunos a um esforço no sentido de adequar a tinta ao desenho.

A dificuldade com a tinta ocorreu, porque os desenhos haviam sido feitos com muitos detalhes, e talvez fossem mais adequados para um material seco, como o lápis de cor, que era comumente utilizado na escola. Essa dificuldade nos levou a pensar como as atividades devem ser cuidadosamente planejadas para não frustrar as expectativas das crianças, mantendo a motivação para o processo de criação. Observamos, assim, que os materiais não são apêndices do processo criativo, ao contrário, são elementos *essenciais* nesse processo. São eles que permitem a materialização da forma em seu caráter indissociável do conteúdo.

No caso da pintura, Richter (2008, p. 48) critica as práticas que utilizam a cor apenas para ‘preenchimento’ do desenho. Para ela, a cor não tem função secundária no processo de criação, esta incorpora o processo e está incorporada nele. Não obstante, o papel da cor como “ordenador de sensações, da memória, do espaço, permitindo sínteses interpretativas” é minimizado ou omitido na educação.

A cor constitui o elemento primal de qualquer elaboração pictórica, mas muito pouco se estudou sobre a qualidade do colorido como um meio de organização do raciocínio plástico-visual. Concepção que denuncia uma concepção histórica no ocidente na qual a cor é subsidiária do desenho. É a clássica noção da linha como legítima configuradora de ideias como ação preliminar acompanhada de um posterior preenchimento colorido. (RICHTER, 2008, p. 48)

Consideramos que esse tipo de dicotomia entre linha e cor tem sido reforçado na escola desde os primeiros anos escolares, quando os professores oferecem desenhos prontos para as crianças pintarem. A cor não entra como processo criativo, mas como uma atividade pré-determinada, visto que a liberdade criadora é restrita pelo traçado linear que já existe, cabendo à criança apenas o preenchimento das figuras como um exercício mecânico.

Em muitos casos, até mesmo a cor é determinada pelo professor conforme estereótipos figurativos e a criança realiza uma tarefa que não mobiliza sua relação psicológica com a atividade, apenas a faz reproduzir um hábito que a impede de desenvolver autonomamente o seu potencial criador. Isso não significa que a criança não possa desenhar previamente ou fazer esboços de suas pinturas, mas que desenho e cor devem ser valorizados como processos criativos que possuem

qualidades próprias e podem ser pensados para se completarem mutuamente, explorando-se suas possibilidades expressivas, de modo que a atividade seja motivadora em todas as suas etapas.

Assim, foi possível observar que na Escola A as orientações ocorriam por meio de uma breve exposição no início da tarefa, com baixa tolerância às perguntas no decorrer das aulas. As poucas perguntas dos alunos caracterizavam-se, geralmente, pela busca de direcionamento na escolha dos elementos visuais, sendo recorrente a palavra ‘posso’ para a configuração dos desenhos. Frequentemente, para auxiliar o educando, a professora tomava do lápis para desenhar ou completar figuras, traços e detalhes. Outro aspecto observado é que, ao se colocar muita ênfase nos resultados e objetivos externos ao conteúdo, como notas, avaliações e encerramento da aula, empobrecia-se o processo de sua dimensão poética, dando à atividade um caráter de tarefa mecânica, e não de produção criativa.

As observações das aulas na Escola B mostraram que, em geral, os alunos ficavam silenciosos e atentos às ações do professor. Alguns que mostravam atitude displicente eram repreendidos, contudo, esses casos eram exceções no decorrer das aulas. A maior parte das crianças pareceu realmente interessada, visto que a participação mostrou-se espontânea, o que foi evidenciado pelas perguntas, que pareciam surgir de um interesse genuíno pelo conteúdo.

O professor se dirigia à turma, enquanto projetava imagens com o data show: Eu trouxe aqui estas fotos de um álbum de casamento. Quem pode me descrever essa cena? (vários alunos ajudaram na descrição. Professor: Vamos analisar os planos da fotografia? Que plano é este? Alunos: "Plano geral!" "E esta aqui?" "Eles estão colocando as alianças!". "Que plano ele utilizou?" Vários alunos: "Primeiro plano!" Professor: "Observem que através dos vários planos a fotografia pode contar uma história, pois trata-se de fotografias narrativas. Muitos fotógrafos fazem fotografia narrativa, mas não são todos que gostam de utilizar essa ideia". Depois de orientar sobre a atividade, o professor distribuiu os alunos em grupos, para que no pátio fizessem fotos dos próprios colegas, utilizando os conceitos trabalhados. Durante essa tarefa não se observou conflitos entre os grupos, pelo contrário, houve uma dinâmica de trocas e tranquilidade, não se verificando nenhum aluno deslocado ou com problemas de relacionamento. Também se observou que nenhum deles deixou de levar o equipamento para fotografar (celulares), conforme foi pedido na aula anterior.

No decorrer das observações, verificaram-se poucos alunos alheios às aulas expositivas, assim como às atividades práticas. No grupo houve destaques com relação à participação, tais como crianças que fizeram perguntas mais frequentes, demonstraram curiosidade em relação aos conteúdos e motivação para o processo de criação, mas pode-se dizer que, de modo geral, manteve-se um clima de envolvimento. O relacionamento com o professor parece afetuoso e espontâneo. Embora, em alguns momentos, ele adotasse atitudes enérgicas para conter alunos dispersos, o que se observou foi a prevalência do respeito à sua autoridade e atenção às suas orientações.

Por outro lado, verificou-se a tendência a uma exposição centrada no professor. Suas perguntas buscaram conduzir a interação dos alunos com os conteúdos à medida que iam sendo expostos, mas se percebeu que as falas destes, em geral, eram curtas e limitadas a questões superficiais, conquanto as respostas dadas de forma simultânea demonstrassem o desejo de interagir com a aula:

Professor: Fotografia é arte? Alunos (vários): É! Professor: Por quê? Sempre a fotografia vai ser arte? Alunos: Não! Professor: Quando a fotografia é arte? (sem respostas). Professor: O registro em si não é arte. A arte está em captar o belo naquilo que em si não é belo. Captar a beleza e a sensibilidade de onde não se espera.

Vimos que, em vários momentos, o professor acabava por dar definições que não favoreciam a atividade mental dos alunos. No decorrer das tarefas, observamos a tendência do professor a fazer perguntas sem o devido tempo para reflexões, assim como a oferecer respostas prontas e imediatas às questões que eram dirigidas aos alunos. Entendemos que esse dado aponta para a necessidade de construir um ambiente de efetiva interação, que coloque a imaginação em movimento. Nessa direção, Mitjás (2000) explica que um ensino voltado ao desenvolvimento criativo deve favorecer, na medida do possível, o envolvimento dos educandos, que em abordagens tradicionais geralmente assumem um papel passivo:

[...] recebe a informação do que ocorrerá durante o semestre e fará uma pergunta ou outra isolada. Os mais interessados podem fazer reflexões, propor-se projetos que muitas vezes nem chegaremos a conhecer porque não existe um espaço real para que sejam expostos e debatidos. [...] O principal é modificar essencialmente essa situação e [...] estruturar um trabalho que contribua para que o aluno se conscientize e assuma seu papel ativo no processo de aprendizagem. (MITJÁS, 2000, p. 165)

É preciso considerar também os sentidos subjetivos que os educandos trazem de suas experiências, a fim de criar conexões entre processos cognitivos e afetivos. Por esse ângulo, Tacca e González Rey (2006) constatam, ao pesquisar contextos de ensino, que em geral os professores consideram a sala de aula apenas em termos instrumentais, voltados a objetivos de caráter predominantemente cognitivo, e não como um espaço de comunicação e de atividades que podem ajudar as crianças no seu desenvolvimento subjetivo. Isso significa dar demasiada ênfase aos aspectos cognitivos da aprendizagem em detrimento dos afetivos.

Conforme Mitjás Martínez (2000), para manter o clima criativo na sala de aula, é importante que o professor saiba escutar os alunos, considerando suas ideias e sugestões e também faça perguntas provocativas e sugestivas, evitando dar respostas imediatas àquelas que são feitas pelos alunos, a fim de dar margem à busca de soluções, ou seja, à imaginação. Nessa direção,

Libâneo (2002, p. 8) define a relação de ensino-aprendizagem como um processo que consiste como “uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno”.

Durante uma aula na Escola A, vimos que um pequeno grupo participava das interações, enquanto as outras crianças, especialmente as que se sentaram ao fundo, permaneciam desatentas. Observamos a dificuldade de um diálogo produtivo e fluente com um número tão expressivo de alunos, em que existem subjetividades tão diversas que precisam ter voz na interação em sala de aula. Sendo a atenção uma função psíquica que está na base do desenvolvimento das demais funções como a percepção, a memória, o pensamento e a linguagem, mediante as quais ocorre a formação de níveis superiores da consciência (VIGOTSKI, 2001), configurava-se um desafio manter a atenção dos alunos em situação tão desfavorável, considerando-se o seu número excessivo na sala de aula.

Com efeito, as observações indicaram que a maioria das crianças da Escola A, conquanto demonstrassem envolvimento com as propostas da aula, mantinham uma atitude de passividade em relação ao conteúdo e procedimentos metodológicos, verificando-se baixíssimos desvios nas normas estabelecidas e ausência de curiosidade sobre os conteúdos, visto que as dúvidas se expressavam em geral sobre os aspectos procedimentais das tarefas. Na relação com a professora, notamos uma atitude de respeito à sua autoridade. Sua habitual atitude de rigor pareceu ser encarada com naturalidade pelos alunos, visto que não houve manifestação de insubordinação ou questionamento durante as aulas.

Observamos, ainda, iniciativas de compartilhamento e integração por parte dos alunos, que em alguns momentos mostraram desejo de colaborar uns com os outros ou de visualizar os trabalhos dos colegas. Contudo, essas iniciativas não foram estimuladas, o que pareceu se justificar pelo risco de perda do controle disciplinar. Diante da atitude dos alunos de se levantarem para ir às carteiras dos colegas, durante o processo de criação, a professora advertiu que “não tem que ver o trabalho do outro. Cada um com sua imaginação”.

Compreendemos que essa postura não é somente aceita, mas reforçada pelo coletivo de professores dentro da escola. Durante nossa permanência na sala dos professores na instituição, enquanto esperávamos o início da aula, uma conversa entre os docentes nos chamou a atenção. O grupo que se encontrava no recinto comentava as dificuldades de manter a disciplina em sala de aula. Uma professora comentou, dirigindo-se a nós: “Daqui a um tempo não existirão mais professores, como... [citou o nome de três professores, incluindo a nossa colaboradora]”. Perguntamos sobre quais características distinguiam os professores citados. “Eles conseguem manter o controle dos alunos, eles conseguem dar aula”.

Assim, a atitude rigorosa dos professores em sala de aula é vista como uma forma de garantir a disciplina dos alunos, que aparece como um grande desafio naquela escola, onde convivem problemas de comportamento, dificuldades afetivas e cognitivas decorrentes de muitas situações de vulnerabilidade social. Parece ser prioridade na rotina escolar a manutenção de comportamentos dóceis e aparentemente envolvidos. Silêncio é sinal de domínio e barulho é indício de descontrole por parte dos professores. Isso nos instiga a olhar mais de perto para entender o que está por trás da aparência de caos ou de ordem e qual o lugar da imaginação nas diferentes dinâmicas de sala de aula.

Dessa análise, concluímos que nos dois contextos existem diferentes modos de compreender a organização das aulas e do ambiente de ensino para favorecer um clima de imaginação criadora. Na Escola A, vimos que a preocupação estava centrada muito mais no controle da turma e em manter os alunos ocupados com tarefas do que na motivação da imaginação para a ampliação de suas capacidades. Assim, tanto a mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento, quanto a mediação didática, que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno relaciona-se com o conhecimento (LIBÂNEO, 2011) deixaram de ser favorecidas durante as aulas. Disso resultou que nas formas de comunicação professor/alunos, houve pouca consideração às suas motivações, abertura à expressão de singularidades e atitude investigativa sobre os conteúdos propostos, visando colocar a imaginação em movimento.

Na Escola B, vimos que houve um esforço em criar um clima motivador nas aulas de Arte, seja por meio de conteúdos que visavam ampliar as capacidades intelectuais dos alunos, seja por meio de estratégias que buscavam promover a participação e a interação. As formas de comunicação professor/alunos estabeleceram-se em um clima de confiança e respeito mútuos, com margem de liberdade para perguntas e estímulo à curiosidade. Entretanto, observou-se que faltou ao professor instigar com mais ênfase a imaginação dos alunos para colocá-los em atividade mental de reflexão e elaboração de conhecimentos, pois, ainda que em sua abordagem houvesse margem à participação, não chegava a promover um esforço mental de ampliação dos conhecimentos.

3.4.2 Subjetividade social dos conteúdos e desenvolvimento da imaginação criadora

Nesta subcategoria, procuramos observar os conhecimentos e habilidades dos professores em relação ao desenvolvimento dos conteúdos, sobretudo, os conceitos da arte; a forma como a significação cultural e social desses é abordada no processo de ensino-aprendizagem, considerando-se sua historicidade dentro dos diversos espaços de produção subjetiva e o papel da imaginação na produção do conhecimento, como produção humana.

Na Escola A, ao iniciar a aula, a professora distribuiu para os alunos uma cópia de texto intitulado ‘Arte Pré-Histórica: Arte Rupestre’, uma folha em branco de papel sulfite tamanho A-3 e um desenho xerocopiado com diferentes moldes que representavam animais, flores e frutas. Em seguida dirigiu-se aos alunos, procurando explicar a tarefa:

Você recebeu um desenho. Você está olhando o desenho na folha. Você vai olhar... vai fazer assim do jeito que você está vendo. O nosso antepassado, lembram-se que eu expliquei, ele olhava, via o animal correndo lá longe, vinha e fazia o quê? Procurava retratar. Foi assim que eu disse ou não foi? (Alunos em coro:) Foi! Professora: Pois é. Eles retratavam. Como eles retratavam esse animal? (Sem pausa) e você, com o seu olhar, você tem um desenho (referindo-se aos modelos que entregou aos alunos). De que jeito você está vendo? Você está percebendo ele grande, ou está percebendo a folha grandona e ele pequenininho aqui? Peguei a folha grande de propósito, pra vocês perceberem que existe diferença. (Referia-se à diferença de tamanho entre a cópia da pintura rupestre, na folha de atividades, e a folha em sulfite tamanho A-3, onde eles deveriam desenhar).

Observou-se que o texto apresentado na aula não foi lido ou discutido para exploração dos conceitos como pré-história, pintura rupestre e outros detalhes nele contidos, não houve a conexão entre o seu conteúdo e a proposta de produção artística, a não ser por uma menção superficial às motivações da pintura rupestre como referência para a produção dos alunos. O objetivo da atividade, que parecia ser uma produção ‘criativa’ com base no texto e no desenho que foi oferecido às crianças, não pareceu fazer sentido para as crianças, visto que não se explorou os significados do texto e não havia, nos desenhos, significados culturais e artísticos que pudessem desencadear um processo de criação.

Em outra aula, havia no final da folha de atividades a orientação sobre a confecção de uma máscara, que a professora cobrava dos alunos. A cobrança partia do princípio de que eles deveriam ter tomado a iniciativa de ler as orientações, realizar o trabalho prático e trazer para a aula, mas como não haviam tomado essa iniciativa a professora leu em voz alta as orientações, exigindo que realizassem a tarefa para entregar na próxima aula, dizendo:

Tem aluno que recebeu a ficha e deixou jogada dentro das carteiras. Eu recomendei que colassem no caderno ou que colocassem numa pasta. Se não colocaram, não colaram e deixaram jogada é porque não precisam de nota. [...] Qualquer atividade, embora ela não valha nada (referindo-se a notas), eu quero a atividade. Eu preciso da atividade no final.

Notou-se uma forte ênfase na atribuição de notas, em detrimento da motivação intrínseca para os conteúdos. Conforme nos relatou a professora, os trabalhos dos alunos deveriam ser apresentados para a coordenação, que encaminhava relatórios à Subsecretaria de Educação referentes aos conteúdos ministrados durante o bimestre. Sendo assim, a exigência de resultados

práticos tinha o caráter de atender às determinações da rede de ensino. Observou-se, contudo, que a falta de clareza nos procedimentos e objetivos gerou confusão nos alunos que não foram devidamente orientados na realização da atividade que estava proposta na folha de atividades.

O processo criativo, como já foi mencionado, está baseado na vinculação entre os aspectos cognitivos e afetivos implicados em um contexto motivacional, que não se constitui artificialmente, e sim mediante necessidades e interesses construídos sobre a significação que a atividade tem para o sujeito (MITJÁNS MARTINEZ, 2000). Ao determinar que as atividades sejam realizadas sem se construir a motivação subjetiva para elas, o processo torna-se mecânico, tarefairo, sem significado para os alunos, que quando chegam a cumpri-las, o fazem mais para se desincumbirem da tarefa.

Na Escola B, observamos que ao introduzir o tema a ser estudado, o professor utilizou um recurso para diagnosticar os saberes prévios dos alunos, escrevendo no quadro três perguntas acerca do tema fotografia, para que respondessem no caderno: a) o que é; b) o que você já sabe c) o que você quer saber. Procurou deixar claro que não estava pedindo exemplos, mas um conceito a partir de suas experiências cotidianas sobre a fotografia e explicou, com exemplos, a diferença entre conceituar e exemplificar.

O professor circulou entre os alunos, procurando esclarecer suas dúvidas. Usou a expressão “Quebre a cabeça um pouquinho” para um aluno que lhe fez uma pergunta, recusando-se a fornecer-lhe respostas prontas. Observou que Hércules Florence foi pioneiro da fotografia no Brasil e conseguiu criar um método muito eficiente, mas não patenteou e, por isso, não foi reconhecido. Perguntou aos alunos: “Alguém sabe o que é patentear?”. Diante do silêncio da turma, passou a explicar o significado do termo. (Esta e outras questões de interesse curioso ou prático foram trazidas, discutidas, criando-se conexões dos conteúdos com a realidade).

Ao falar da importância do domínio dos conceitos e termos técnicos, o professor fez analogia com alguns campos profissionais: Se você for ao médico e ele não sabe a anatomia do seu corpo, não é um bom médico. Se você levar o seu carro na oficina e o mecânico falar assim olha, vou arrumar aquela pecinha, que é daquele jeito, e não sabe o nome da peça, não domina sua área de conhecimento. Então daqui pra frente na fotografia é ‘enquadramento’, ‘composição’, ‘luz três quartos’, ‘ângulo reto...’

Observamos que o professor buscou os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos que seriam desenvolvidos, possibilitando-lhes conhecer o entendimento que já tinham sobre o assunto. Ao pedir que expressassem esses saberes de forma não descritiva, ele demonstrou que queria identificar os conceitos cotidianos dos alunos, deixando clara a sua preocupação com o desenvolvimento conceitual acerca da fotografia como linguagem artística. Assim, também, as relações que estabeleceu com a prática profissional demonstraram sua preocupação com a significação que os conceitos têm para a vida. Como propõe Davydov (1988), o papel do ensino é

desenvolver nos alunos capacidades intelectuais não somente para assimilar os conteúdos, mas para utilizar com êxito esses conceitos na vida social.

Com efeito, foi possível ver que o professor dominou sensivelmente os conhecimentos ministrados, trazendo as aulas detalhadamente planejadas, contendo, além dos significados históricos e culturais referentes ao tema, exemplos, ilustrações e informações que buscaram promover a imaginação dos alunos e instigar curiosidade para os conteúdos.

O professor fez um histórico da fotografia, mostrando os seus precursores, os processos técnicos e os primeiros equipamentos utilizados. Os conceitos técnicos da fotografia foram ilustrados com imagens de boa qualidade, assim como uma elaboração cuidadosa em *PowerPoint* que conjugava imagens e texto. Assim, os alunos puderam visualizar o percurso histórico da fotografia, seus precursores, as imagens fotográficas mais antigas e os equipamentos, desde os mais antigos até os recursos mais atuais. Depois dessa exposição, o professor passou a desenvolver o conceito de fotografia como 'arte'.

Apresentou uma das primeiras fotografias consideradas artísticas (Stieglitz, Steerage, 1907) que representa a migração de europeus para os EUA, contextualizando-a historicamente e destacando seus aspectos estéticos (forma, conteúdo, sentimentos) e outras fotografias artísticas que retratam tragédias humanas e também aspectos triviais da vida que são ressignificados no processo criativo. Trouxe também exemplos de fotografias que retrataram cenas comoventes, como uma guerra na África com suas imagens chocantes, comentando sua função de denúncia social. Nesse processo foi provocando a interpretação dos alunos sobre aspectos sociais, estéticos e emocionais das imagens, destacando o caráter narrativo da fotografia.

(Em outra aula) Apresentou diversas obras do artista Vik Muniz, entre elas a abertura de uma novela que utilizou suas imagens e o documentário *Lixo Extraordinário*. Esse documentário explora diversos aspectos da fotografia como arte e processos criativos contemporâneos. A partir dessa obra, o professor discutiu aspectos como o valor da arte e as contradições entre o seu valor de mercado e o valor simbólico, que despertou muito o interesse dos alunos. Fez menção à discriminação social e à condição negra presente no documentário, comentando como o artista foi capaz de transformar elementos e contextos sociais, que são desprezados pela sociedade, em beleza e arte, destacando a sensibilidade do olhar como condição para produzir arte. Mencionou ainda a questão do silenciamento feminino na arte, apresentando a obra da fotógrafa Dorothea Lange, e artistas brasileiros, acentuando a valorização da nossa arte. Durante a exposição, conjugada à análise e interpretação de imagens, vários conceitos foram mencionados, tais como fotografia como registro e como arte/expressão de sentimentos/denúncia social; representação do cotidiano; aspectos estéticos; contexto histórico-social; processos criativos tradicionais (pintura) e contemporâneos (apropriação, montagem, diversificação de materiais e técnicas).

Em conversa com o professor, ele explicou que prefere trabalhar por meio da oralidade e das vivências, pois considera que as outras matérias já dão muita ênfase à escrita (leitura de textos, cópias da lousa) e a arte deve ser trabalhada de forma diferenciada. Observou que essa metodologia tem permitido aos alunos se apropriarem dos conceitos da arte. Outro modo de abordagem é a

narrativa, que utiliza para tratar dos aspectos históricos de um conteúdo para que os alunos possam compreender de forma mais afetiva. “A narrativa aproxima melhor os alunos da compreensão de um conteúdo, pois é como se contássemos uma história.” (PA-EB, 2017).

Ao buscar construir o conceito de ‘fotografia como arte’, a partir de seus elementos estéticos, emocionais, socioculturais, o professor utilizou uma profusão de exemplos diversificados e complexos que não poderiam ser contextualizados e aprofundados naquela aula, visto que a abordagem dos conteúdos foi bastante ampla e pareceu estar além da capacidade de apropriação, pelos alunos, no espaço de uma aula. O que pareceu ser evidenciado, no entanto, foi que o objetivo do professor não era a apropriação imediata de todos os conteúdos que estavam sendo apresentados, mas a criação de sentidos mediante a vinculação com os aspectos afetivos da fotografia, procurando sensibilizar os alunos para a compreensão da fotografia como arte.

Nessa sequência, os conteúdos subjetivos da fotografia artística foram explorados a partir da contextualização do objeto em sua multidimensionalidade, instigando a percepção dos alunos para os sentimentos e aspectos sociais materializados nas obras, seus conteúdos subjetivos e os dramas humanos captados por meio dessa linguagem artística. Assim, a abordagem metodológica adotada denotou uma consciência sensivelmente desenvolvida do professor em relação à mediação pedagógica da arte e sua motivação subjetiva no campo das vivências estéticas.

Na aula seguinte, o professor iniciou a segunda etapa da temática fotografia, introduzindo o conteúdo ‘fotopintura’, que era um desdobramento do tema fotografia. Após projetar o tema no quadro branco ao lado de uma imagem que retratava uma sala antiga, cuja parede estava repleta de fotografias, interpelou os alunos:

Alguém já viu uma fotopintura? Vários alunos responderam: Eu! Eu já!. O professor explicou o novo conteúdo como um processo de agregar a coloração às fotografias já reveladas e destacou que é um processo muito utilizado desde os primórdios da técnica fotográfica. Os alunos mostraram-se interessados no tema e alguns revelaram ter familiaridade com o objeto ao citarem suas experiências: “Minha avó tem uma fotopintura do casamento dela!”, “Minha avó e meu avô têm uma foto dos dois juntos, aí minha prima desenhou e colocou num quadro!”. “Professor, no celular tem como pintar as fotos!”. O professor comentou que uma coisa muito curiosa nas fotopinturas era o fato de elas retratarem pessoas mortas junto com pessoas vivas, podendo-se unir no mesmo retrato pessoas que não tinham sido fotografadas juntas: “Às vezes colocavam pessoas que não tiraram a foto juntas, para denotar ‘unidade familiar’”. Explicou o processo de recuperação de fotos desgastadas ou estragadas pelo tempo e, em seguida, mostrou que, para além da técnica de registrar, a fotopintura tornou-se um processo criativo, sendo utilizado por vários artistas contemporâneos. Em seguida, apresentou os trabalhos de alguns artistas brasileiros que exploram essa modalidade artística.

Assim como a fotografia, a ‘fotopintura’ foi um tema muito bem recebido pelos alunos, evidenciado na forma como interagiram com a exposição do professor e com a proposta de criação.

Observamos que os alunos demonstraram interesse sobre o conteúdo, mostrando-se ansiosos por externar suas próprias experiências diante das imagens apresentadas. Entendemos que esse elemento poderia ter sido utilizado mais amplamente pelo professor no sentido de permitir aos alunos organizarem suas configurações subjetivas geradas a partir da situação conjuntural e relacional sobre o tema.

Na Escola A, durante a observação de uma aula, a professora apresentou como proposta de atividade a produção de um desenho explorando a linha. Ela iniciou desenhando diferentes linhas no quadro, enquanto perguntava aos alunos, depois de lhes entregar uma folha em branco:

“Que linha é esta?”, “E esta?”. Eles respondiam: “Curvada!”, “curva!”, “tremida!”, “ondulada!”. Em seguida, desenhando um retângulo no quadro-giz para simular uma folha de papel e perguntou aos alunos como poderia compor o espaço, então eles começaram a dar sugestões ligadas à paisagem, que ela acolhia, traçando as figuras no retângulo. “O que posso colocar nessa paisagem?”. Alunos: “O sol!”. Professora: “Onde vou colocar o sol?” Por fim, a composição representava uma paisagem com casa, árvores, nuvens. “Observem as linhas que temos nesse desenho. Em tudo eu percebo linhas.” Citou outros elementos para ilustrar o conceito de linha e formas, como árvores, galhos, chuva. No momento seguinte, apresentou manualmente alguns desenhos produzidos por alunos de outra turma, buscando motivar a criação. Baseando-se na composição que fez no quadro, ela pediu o desenho de uma árvore, fornecendo vários exemplos verbais entremeados por perguntas: “Como podemos ver uma árvore? Secas, com folhas, sem folhas, entrelaçadas, vistas de baixo, de lado?” Falou também de posições em relação ao olhar, em relação à luz e aos fenômenos da natureza, como vento, chuva, noite. “Quero uma composição com árvore, e quero que façam galhos, representando as linhas”.

Nessa aula, embora a maior parte da turma parecesse motivada para a tarefa, a participação limitava-se a monossílabos ou frases curtas e, por sua vez, a professora não fazia perguntas que dessem margem a respostas mais elaboradas, exigindo a atividade mental dos alunos. Nessa direção, Libâneo (2002) destaca que entre os diversos tipos de professor há aqueles que utilizam métodos mais tradicionais, limitando-se a transmitir os conteúdos de maneira expositiva, sem dar oportunidade para que o aluno expresse ou organize o seu pensamento. O professor, ao utilizar essa metodologia,

[...] não favorece uma aprendizagem sólida porque o conteúdo que ele passa não se transforma em meio de atividade subjetiva do aluno. Ou seja, o aluno não dá conta de explicar uma idéia, uma definição, com suas próprias palavras, não sabe aplicar o conhecimento em situações novas ou diferentes, nem na sala de aula nem fora dela. A participação do aluno é pouco solicitada, e quando o professor faz uma pergunta, ele próprio imediatamente a responde. (LIBÂNEO, 2002, p. 4)

Outro ponto a ressaltar é que a falta de referenciais simbólicos como imagens, reproduções de obras de arte, textos ou outras formas de abordar os conteúdos de seus significados culturais, resultando em uma tentativa de motivação em nível superficial. Os elementos da representação

visual, tais como linhas e formas, foram apresentados mediante ilustração no quadro ou de modo verbal, sem contextualização com o objeto estético. Sobre essa questão, Vigotski (2011) explica que a segunda forma de vinculação da fantasia com a realidade ocorre por meio das experiências de outrem, que podem ser transmitidas por meio de relatos e objetos produzidos culturalmente.

Nesse processo, a imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano, por ser um meio de ampliar as suas experiências ao ser capaz de imaginar o que não presenciou pessoalmente.

[...] O poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não está encerrado no círculo estreito de sua própria experiência, mas pode afastar-se muito de seus limites assimilando, com a ajuda de sua imaginação, experiências históricas e sociais alheias. Desta forma, a imaginação constitui uma condição absolutamente necessária para quase toda função cerebral do ser humano. (Tradução nossa). (VIGOTSKI, 2011, p. 20)

Assim, quando fazemos a mediação de uma matéria ou conteúdo de ensino, estamos ampliando a experiência dos estudantes a partir de informações sobre outros contextos e, nesse ângulo, o ensino tem papel essencial no desenvolvimento da imaginação, da abstração e da superação do círculo imediato das experiências. Tendo em vista a complexidade dos diversos contextos subjetivos, que são veiculados pelo objeto artístico, ele é capaz de potencializar a imaginação com novas e inusitadas combinações.

Em sentido contrário, ao se limitar a instigar a imaginação dos alunos, a partir de conteúdos da memória ligados a elementos naturais ou cotidianos, pobres, portanto, de conteúdo simbólico e cultural, perdem-se oportunidades de ‘nutrir’ a imaginação dos educandos com novos repertórios. Durante as aulas, foi recorrente a utilização de reproduções de moldes (desenhos simplificados), prevalecendo a cópia em detrimento da criação. Essa perspectiva pode ser associada aos moldes tecnicistas, ao se deter na representação convencional de imagens sem significado estético, porquanto não possibilitam o conhecimento da arte como linguagem.

Nas aulas finais que compunham a unidade de ensino observada na Escola B, o professor propôs uma atividade de produção artística, a ‘fotopintura’, que consistiu em tirar uma fotografia, imprimir em preto e branco em papel ofício e criar uma pós-produção utilizando o lápis de cor. As fotos foram tiradas com cada aluno individualmente e no mesmo padrão: enquadramento em plano médio na altura da cintura e fundo neutro (o muro da escola). Na pós-produção, os alunos poderiam mudar suas características físicas, as roupas, acrescentar detalhes e acessórios, criar motivos para o fundo, que originalmente era o muro da escola. Observamos que ao utilizar o lápis de cor, eles obtinham um colorido bem intenso, semelhante à tinta, dando muita ênfase ao colorido e o

utilizando para modificar suas características físicas e elaborar o fundo. Enquanto circulávamos pela sala, procurando dar suporte aos alunos, uma aluna nos perguntou:

Professora, se você fosse pintar o seu cabelo que cor você escolhia? Pesquisadora: Bem... acho que escolheria o azul... E você? Ah, estou vendo que pintou o cabelo de roxo (referindo-nos à fotopintura). Aluna: Eu queria ter meu cabelo roxo, professora. Outra aluna comentou sua escolha: Eu queria ter olho azul, por isso fiz minha foto com olho azul (risos). Ao nos aproximarmos de outro aluno ele também explicou, mostrando a fotopintura: Eu pintei assim porque sempre quis ter olho azul. Ao contrário dessa atitude de negação de fenótipos, observamos que um aluno quis acentuar ainda mais a cor de sua pele, utilizando o preto de forma intensa.

Os alunos que haviam terminado a atividade passaram a auxiliar o professor na exposição das fotopinturas, colando-as sobre cartolinas, fotografando uma por uma e afixando nas paredes do corredor próximo à sala. Observou-se que o ritmo de colaboração foi envolvente e espontâneo. Depois de terminada a afixação, o professor sentou-se diante dos trabalhos portando um *notebook* e se pôs a atribuir notas.

Observamos que, conquanto o professor tenha articulado no decorrer das aulas os aspectos técnicos e formais da fotografia aos seus conteúdos simbólicos, estéticos e culturais, ele deu pouca ênfase a esses elementos durante o processo de criação. Ao optar por essa abordagem, deixou de criar conexões de sentidos entre os conceitos técnicos da fotografia e os seus conteúdos subjetivos, históricos, significados culturais e artísticos apresentados durante as aulas. Foi possível observar que as relações entre a linguagem artística, os conteúdos apresentados e os exemplos trazidos das vivências dos alunos seriam capazes de motivar suas subjetividades mediante a vinculação com suas memórias, identidades, afetos, relações familiares e sociais.

Segundo González Rey (2006, p. 33), a aprendizagem encontra-se envolvida com a produção de sentidos subjetivos construídos nos diferentes espaços e situações de vida do educando, assim, pois, “o sujeito aprende como sistema, e não só como intelecto”. Por conseguinte, esses elementos teriam a potência de mobilizar a imaginação com base nas experiências proporcionadas durante as aulas e nas vivências cotidianas, gerando ricas possibilidades criativas.

Verificamos, assim, que as produções orientaram-se pelos conceitos que foram trabalhados durante as aulas, tais como ‘luz’, ‘planos’, ‘enquadramento’, mas materializaram, predominantemente, os aspectos técnico-formais das modalidades artísticas em detrimento de seus aspectos subjetivos que, conquanto tenham sido explorados no decorrer das aulas, não foram enfatizados pelo professor durante a atividade de criação artística.

Foi possível observar, portanto, que o processo criativo (especificamente artístico) não foi priorizado nessa sequência de atividades, pois, embora a unidade de ensino tenha culminado em uma produção, ela deu mais ênfase aos seus aspectos técnicos, desvinculados do conteúdo. Apesar disso, consideramos que a escolha do tema de estudo foi pertinente aos interesses dos alunos, visto

que a fotografia, por fazer parte do seu cotidiano de maneira espontânea, pareceu ser vista como uma oportunidade de dominar uma técnica para além do amadorismo comum e avançar dos saberes cotidianos para o saber elaborado. Isso os deixou visivelmente empolgados, pois o professor estava permitindo que adentrassem uma dimensão mais vasta de um universo que, sendo bastante vivenciado na prática, ainda possuía domínios que eles desejavam explorar.

Na Escola A, depois de finalizar uma tarefa de desenho que consistia em uma produção, a partir de algumas figuras que foram disponibilizadas como modelos, a professora (PA-EA) convidou uma aluna a auxiliar na afixação dos desenhos no quadro-giz, a fim de que fossem avaliados pela turma. Ao concluírem a afixação dirigiu-se aos alunos, explicando:

Vocês vão olhar o trabalho do colega e refletir sobre ele. Mas sem críticas! O bonito e o feio são muito relativos. Aquilo que é bonito para você pode não ser para o outro, e o que é feio para o outro pode ser bonito para você. Vão observando agora, porque vocês vão pegar o que é bonito nos trabalhos para compor outro trabalho.

Convidou um menino e uma menina a irem à frente, explicando que fariam a observação dos desenhos, destacando seus aspectos “positivos” e “negativos”. As duas crianças mostraram-se retraídas, olhando os desenhos sem fazerem observações, enquanto o restante da turma permanecia em silêncio. Finalmente, o aluno comentou: “O que eu acho mais positivo neste aqui (apontando para o desenho), é que ele tem cor viva.” A menina fez um comentário parecido sobre outro desenho, destacando o colorido. Sem discutir essas observações ou esperar novos comentários, a professora dirigiu-se a nós, pedindo que escolhêssemos um desenho para fazer uma avaliação “como exemplo”. Ficamos em dúvida sobre como intervir neste momento, que seria uma oportunidade para autoavaliação dos alunos, mas atendemos ao convite, procurando nos sustentar nos elementos que de alguma forma foram apresentados nas aulas. Assim, fizemos um esforço para comentar as produções em geral, destacando o uso de linhas, cores, proporção e acabamento. Por fim, escolhemos o desenho que parecia romper com a forma do modelo e enfatizamos que o trabalho criativo deve modificar as imagens que já temos e construir uma nova forma por meio da imaginação. Com essa estratégia, buscamos contribuir com a compreensão dos alunos acerca do que significa uma atividade não reprodutiva, criadora. A professora reforçou brevemente a nossa fala, dispensando os alunos convidados.

Observou-se que as produções possuíam variações mínimas quanto às cores, às formas e à composição em geral, assim como um esvaziamento de significados peculiar às figuras que foram disponibilizadas para referência durante as produções.

Figura 2

Fonte: Produções dos alunos da Escola A

O momento avaliativo deveria consistir na retomada dos conceitos visuais que serviram de referência para a elaboração artística, a análise e a interpretação dos resultados, verificando a apropriação dos elementos trabalhados e a motivação dos educandos para a produção criativa. Por esse ponto de vista, a proposta acabou sendo esvaziada de significado nos seguintes aspectos: a) ausência de conteúdos (técnicos, conceituais, simbólicos) para embasar o processo criativo; b) falta de clareza sobre os critérios a serem avaliados: relativizou-se o conceito de belo, mas, ao mesmo tempo, utilizou-se o critério 'beleza' para orientar as observações; c) retraimento dos alunos observadores, talvez pela advertência inicial de que críticas não seriam admitidas; d) ausência de variação nas composições, não havendo aspectos de destaque que chamassem a atenção dos avaliadores; e) falta de interação dos alunos com a atividade, visto que se permitiu a participação de dois alunos, deixando o restante da sala em situação de passividade e mesmo esses alunos não tiveram suas opiniões consideradas.

Com efeito, o momento de avaliação perdeu o seu sentido de reflexão e reelaboração da experiência educativa e acabou se limitando aos objetivos de caráter pragmático para atribuição de notas, que eram lembradas durante as aulas como mecanismo para cobrar a realização das tarefas. Sobre essa questão, Mitjans Martinez (2000) aponta como elemento central no ensino voltado ao desenvolvimento criativo o *sistema de comunicação*, que deve assegurar o envolvimento do aluno com seu próprio processo de aprendizagem, não estimular somente os resultados, mas deslocar a atenção da avaliação final para o processo de aquisição e criação e, nesse aspecto, a autoavaliação é um instrumento de grande relevância.

Nesse contexto, observamos que existe uma necessidade de apropriação de conhecimentos e habilidades pela professora para que consiga conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma relevante nas aulas de Arte. Percebe-se que as atividades são esvaziadas de conteúdos, sejam técnicos, históricos ou conceituais do campo da arte, não sendo possível à docente criar conexões dessas atividades com os motivos dos alunos pela própria carência de significação, que se instituem no processo de conhecimento.

Concluímos, assim, que os professores de Arte adotaram distintos modos de lidar com a categoria ‘subjetividade social dos conteúdos’, visto que possuem níveis diversos de conhecimentos e habilidades para lidarem com os aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a forma como a significação cultural e social dos conteúdos é abordada, considerando-se sua historicidade dentro dos diversos espaços de produção subjetiva, depende da relação que os professores estabelecem eles próprios com esses conhecimentos, como conteúdos estanques ou vivos, dinâmicos, significativos.

Na Escola B, vimos que o professor conseguiu fazer o movimento ascendente dos conhecimentos cotidianos que os alunos já utilizavam em registros fotográficos em sua vida social, levando-os à apropriação de conceitos técnicos da fotografia para que fossem capazes de aplicá-los em sua prática. É possível afirmar, portanto, que as aulas proporcionaram a ampliação de conhecimentos artísticos, no sentido de que os estudantes avançaram de um nível cotidiano de saberes sobre a modalidade fotográfica para um saber mais elaborado, em seus aspectos técnicos, históricos, estéticos e culturais.

No entanto, o professor deu mais ênfase aos aspectos formais, capacitando os alunos a produzirem fotografias dentro dos critérios técnicos necessários a essa prática, dando pouca margem à imaginação para que pudessem realizar uma síntese entre conteúdo e forma no momento da produção. Embora tenha abordado a historicidade dos conteúdos, dando ênfase à sua constituição subjetiva dentro dos diversos espaços sociais em que foram construídos, não retomou esses elementos para motivar a produção artística. Como assinala Ostrower (2014), no processo de criação artística, forma, conteúdo e materialidade são dimensões que não se desvinculam visto que é da dialética entre esses aspectos que se constitui o objeto estético.

É preciso considerar, contudo, que a unidade de ensino observada foi somente um fragmento de um processo mais amplo desenvolvido naquele grupo e não necessariamente a mais significativa. Sob essa perspectiva, encontramos indícios de continuidade no planejamento anual, nas interações dos alunos com os conteúdos e conceitos, que foram frequentemente *linkados* com experiências anteriores e também na perspectiva de desdobramento da temática já pensada para a próxima unidade de ensino, conforme se observa na fala do professor:

No primeiro registro era possível cometer erros. Era pra vocês despertarem para a questão de que a fotografia ela precisa atentar para os elementos dela, a iluminação, a proporção, a questão dos planos e dos enquadramentos [...] no segundo momento, quando estiverem trabalhando com o documentário vocês vão ver que essas questões não saem disso, mas vão ampliar mais, porque vocês vão fazer atividades com captação de som, com sequências de cenas. Por enquanto se vocês derem conta dessas questões da imagem na fotografia eu me dou por satisfeito.

Por conseguinte, a atividade pareceu fazer sentido para a maior parte dos alunos, o que pode ser visto no entusiasmo com que se dedicaram ao tema. Pode-se citar ainda o relato de um pai de aluno que, segundo o professor, contou-lhe que o filho, depois de assistir suas aulas sobre fotografia, dirigiu-se a ele dizendo que queria tirar fotos, porque “já sabia fotografar”. Isso indica que os conteúdos trabalhados fizeram sentido na vida das crianças.

3.4.3 A imaginação criadora na produção artística dos estudantes

Conforme já explicamos, a análise dessa subcategoria considerou a criação de novas configurações a partir da transformação dos elementos trabalhados nas aulas, a exploração de possibilidades expressivas técnicas e materiais, o rompimento com estereótipos técnicos, formais e temáticos nas produções dos estudantes.

Cumpramos ressaltar que não tivemos acesso ao planejamento das aulas de arte na Escola A. Mesmo afirmando que se encontrava devidamente organizado, a professora acabou por não disponibilizá-lo até o final das observações. Assim, utilizamos produções sobre temáticas diferentes conforme foram sendo desenvolvidas no decorrer das aulas, sem que pudéssemos visualizar os objetivos ou a sequência dos conteúdos. Em razão dessa dificuldade, assim como dos problemas referentes à continuidade das atividades, muitas das produções dos alunos não foram concluídas, o que nos levou a selecionar algumas que consideramos apropriadas para a análise, por evidenciarem, de certo modo, as conexões com o processo observado.

Na Escola B, o professor de Arte nos encaminhou seus planos de aula, sendo um planejamento anual e outro mensal (este último referente à unidade de ensino observada), que tinha como tema a ‘fotografia’ e como objetivos desenvolver a capacidade crítica, compreender a função social da arte, ampliar recursos técnicos e expressivos, possibilitar a apropriação e valorização da cultura, desenvolver a percepção, produzir expressões estéticas. A metodologia propunha a escuta sensível dos interesses dos alunos, experimentações artísticas, análise crítica da produção dos alunos, de obras e processos criativos, exercícios de revisão, discussão e problematização sobre as relações arte/cultura/sociedade, objetivação expressiva (produção artística) e exposição das produções. A avaliação era proposta com apreciação coletiva, exposição das produções artísticas e participação ativa nas aulas.

As produções analisadas na Escola B consistiram, assim, nos resultados finais da unidade de ensino observada, que culminou na produção de uma ‘fotopintura’ feita a partir de uma fotografia que deveria seguir os critérios de ‘ângulo reto’, ‘luz $\frac{3}{4}$ ’ e ‘primeiro plano’. Sobre a fotografia impressa em papel sulfite A4 foi proposto que as crianças utilizassem a cor, podendo acrescentar novos elementos, modificar suas características e compor o fundo.

Ressaltamos, ainda, que a seleção das produções nas duas escolas não foi baseada em critérios ligados ao nível de desenvolvimento dos alunos, mas procurou incluir diferentes graus nos dois contextos analisados. Feitas essas considerações, apresentamos na sequência a análise das atividades artísticas dos educandos desenvolvidas durante as aulas de Arte nas duas unidades escolares.

Figura 3



Fonte: Produções do aluno A1-EA

As duas produções são resultado da temática ‘brincadeira de criança’. O autor é um menino de treze anos, filho de servente de pedreiro e faxineira. Perguntado sobre sua frequência a espaços culturais, ele referiu-se ao futebol e não deu nenhuma resposta sobre visitas a museus ou outros espaços, mostrando-se também evasivo sobre experiências artísticas, embora apresentasse uma visão positiva sobre o significado da arte na escola. Durante as aulas, mostrou um comportamento bastante reservado, pouco interessado na interação com colegas e professores e nenhuma atitude de subversão às tarefas que lhe foram apresentadas.

Nota-se que os desenhos não apresentam distinção entre planos, estando quase ausente a profundidade; há uma harmonia compositiva, expressão gráfica obtida com traços seguros e um bom acabamento (cores e formas cuidadosamente delineadas). A figuração e o colorido das pipas foram construídos como um elemento expressivo dentro do conjunto e chamam a atenção como motivo central do desenho. Esses aspectos, em conjunto, produzem um resultado esteticamente agradável à composição.

No que se refere à exploração criativa das possibilidades técnicas e materiais, observa-se que as cores foram usadas de um modo convencional, limitando-se às primárias e secundárias, em pigmentos puros e sem gradação de tonalidades. Também não se nota intencionalidade expressiva na representação de tons quentes ou frios, visto que no primeiro desenho aparece um sol ardente, enquanto a paisagem mantém cores frias; no segundo, há um fundo levemente amarelado, enquanto o sol não está presente. A representação do espaço não rompe com a relação linear entre planos e linha do horizonte. Aparecem também os elementos comumente presentes no desenho infantil ou em representações visuais clichês, como o sol e as nuvens.

Observa-se rigidez nos movimentos: braços e pernas estão abertos, sem cumprir a finalidade de exprimir um determinado movimento. A forma da figura humana apresenta as características do desenho infantil, como a configuração esquemática, os traços simplificados, o sorriso recorrente e a ausência de singularidade expressiva. Se levarmos em consideração a tese de Vigotski (2011) sobre o desenvolvimento do desenho infantil, chegaremos à conclusão de que este encontra-se em um nível geralmente encontrado em crianças de quatro a sete anos que, segundo o autor, consiste em representar a figura humana de maneira esquemática, com formas que se limitam aos traços essenciais como cabeça, tronco, braços e pernas, de maneira simplificada.

Conforme assinala o teórico, nesse período as ações físicas da criança predominam sobre os processos analíticos da consciência, razão porque a criação distingue por seu esquematismo e por apresentar em geral os símbolos mais comuns entre as coisas. Essa habilidade vai se modificando mediante o desenvolvimento da percepção e da simbolização, levando a diminuir a prevalência dos aspectos físicos sobre a capacidade intelectual.

Começa a etapa do raciocínio analítico do desenvolvimento da criança, que dura até os últimos anos da infância e às vezes, até a adolescência. A percepção do mundo e o reflexo criador dessa percepção desempenham agora papel decisivo nos órgãos visuais. O adolescente vai convertendo-se mais e mais em espectador que contempla o mundo de seu ângulo, enfocando-o mentalmente como um fenômeno complexo. (Tradução nossa). (VIGOTSKI, 2011, p. 101)

Com base nisso, podemos dizer que a produção dessa criança está aquém do desenvolvimento que seria esperado para a sua idade. Todavia, Vigotski (2011) não trata a noção de desenvolvimento como um processo espontâneo, que segue uma linha natural de amadurecimento. Ao contrário, deixa claro que esse processo está indissolúvelmente ligado às formas de interação cultural e de mediação pedagógica, visto que a criação não surge por si mesma, mas depende dos estímulos que a criança encontra em casa e na escola, assim como das referências artísticas e culturais que envolvem suas atividades sociais e escolares.

Figura 4



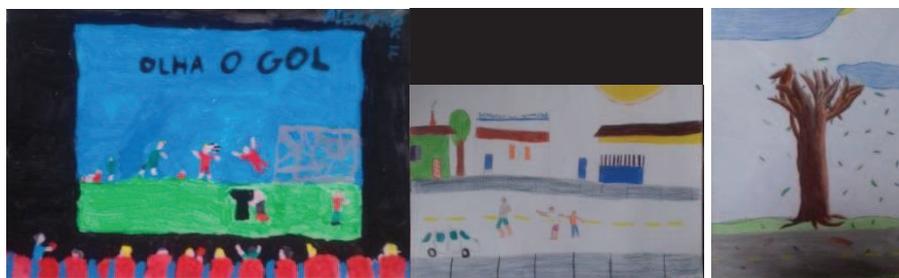
Fonte: Produção do aluno A1-EB

A figura anterior é produção do aluno A1-EB, feita a partir da temática ‘fotopintura’. Ele tem doze anos, diz que seu pai é “gerente”, foi poucas vezes ao cinema e nunca visitou museus. Não se destacou por sua participação e comunicação durante as aulas, embora tenha declarado que gosta de desenhar nas aulas de Arte.

Em sua produção, pode-se observar uma elaboração condizente com os conceitos da fotografia que foram trabalhados durante as aulas, tais como enquadramento, plano e iluminação. Vimos que ele conseguiu romper com a representação convencional da fotografia de ‘meio corpo’. Observa-se a construção de um movimento intencional ao posicionar-se meio de perfil e criar um gesto com os braços que pode ser interpretado como a intenção de representar um movimento significativo. Há ousadia também nos detalhes do rosto, que ele revelou verbalmente tratar-se de uma máscara. Ao mesmo tempo em que conserva seus traços fisionômicos, a máscara subverte suas características naturais por meio da intensificação do branco em contraste ao marrom do pescoço, assim como a intensidade do vermelho da boca.

Em razão dessas características, concluímos que se trata de uma produção bem elaborada dentro dos critérios definidos pelo professor, uma tentativa de originalidade ao romper com as orientações básicas na construção do movimento e na criação de efeitos para a caracterização física. Entretanto, não se observa um movimento significativo da imaginação dessa criança na busca de elementos novos que deem significação à imagem. Não é possível, também, estabelecer relações entre os conteúdos subjetivos e sociais presentes nos conteúdos trabalhados durante a sequência de aulas e a produção do aluno, a não ser em seus aspectos técnicos. Nota-se, assim, que ele seguiu basicamente as orientações do professor, dentro dos critérios que foram estabelecidos *a priori*, criando poucas variações.

Figura 5



Fonte: Produções do aluno A2-EA

O aluno A2-EA tem dez anos de idade e é filho de comerciante e professora. Ele disse que já foi ao museu, mas não costuma participar dos eventos culturais que acontecem na cidade. Sua atividade de lazer mais frequente é ver televisão. Não se considera criativo, porque “não é muito

bom para inventar coisas”, mas gosta de desenhar e pintar. É um aluno que apresentou um comportamento extremamente dócil, mas não apático, visto que realizou as atividades com envolvimento e interesse. Pouco interativo com os colegas, mostrou-se centrado em suas tarefas e bem receptivo às intervenções da professora.

As produções apresentadas foram resultadas de atividades de dois temas diferentes, ‘brincadeiras de criança’ e ‘árvore’. Nelas podem se observar um nível de elaboração que se expressa em aspectos como equilíbrio, harmonia, proporção, perspectiva, representação de planos diversos, exploração das tonalidades e capacidade de representar o movimento.

Nota-se que a criança representa a figura humana com maior riqueza de detalhes (roupas, movimento dos braços e pernas, proporção física), evidenciando um nível que, de acordo com Vigotski (2011), estaria na terceira escala de desenvolvimento do desenho infantil, que se faz mais realista, transmite a postura, o movimento e leva em conta o ponto de vista do observador. O esquema desaparece e o desenho adota o aspecto de silhueta ou contorno, noção de perspectiva e plasticidade do objeto.

Segundo o autor, são poucas as crianças que superam essa fase por seus próprios meios, sem a ajuda dos professores. Somente uma grande motivação para as artes pode levar a criança a ampliar sua capacidade gráfica por meio de exercícios e busca de repertórios visuais. Comumente, elas deixam de desenhar quando chegam a esse nível, porque passam a ter um senso crítico sobre suas produções e começam a afirmar que ‘não sabem desenhar’. A falta de desenvolvimento dessa habilidade leva-as, assim, à desmotivação e dificilmente chegam à quarta etapa, que consiste em representar a imagem realística do objeto, tendo em vista a percepção de sua totalidade e as relações mais amplas com o seu contexto espacial.

Assim, na produção do aluno A2-EA, a composição contém elementos que demonstram que não se trata de uma atividade reprodutiva: a plateia, no primeiro desenho, explora a caracterização de personagens (jogadores uniformizados, plateia em diferentes posições e características físicas), a caracterização do ambiente (cinema escuro, cadeiras padronizadas); a casa, no segundo desenho, apresenta um detalhe no telhado que pode ser considerado um elemento novo e um detalhe que pode ser considerado inusitado no primeiro desenho é a presença do operador de câmera no campo de futebol.

Outros elementos revelam originalidade, como a árvore que não apresenta a representação convencional tronco/copa/raiz, mas retrata um tronco com galhos curtos, desfolhados, como se tivesse sido cortada há pouco e ainda conservasse vigor no tronco. A distribuição espacial é também indicadora de uma construção imaginativa. No segundo e terceiro desenhos, as figuras principais ocupam a parte superior, rompendo com a representação que geralmente traça a linha do horizonte no meio e concentra as figuras na parte inferior, utilizando elementos como nuvens, sol e pássaros

como recursos para preencher a fração superior. Já o primeiro desenho rompe totalmente com a espacialidade convencional, pois preenche toda a superfície do suporte gráfico.

A capacidade de abstração também está presente na forma de representar as pessoas na plateia: uma parte do corpo fica invisível em proporção às cadeiras, mostrando a atitude empolgada de uma pessoa que assiste ao jogo na plateia. Esse detalhe pode revelar algo da subjetividade do aluno sobre o que o futebol significa em suas vivências. Vale lembrar que, durante a aula, esse aluno quis desenhar o cinema e acabou retratando o jogo de futebol no telão de projeção cinematográfica, revelando que suas experiências com o futebol fazem sentido para ele.

Podemos dizer que sua criação não é esvaziada de sentidos e que ele consegue expressar na arte os conteúdos de suas vivências. Pode-se também observar a flexibilidade na expressão corporal que utilizou para sugerir o entusiasmo pelo jogo, o que demonstra uma representação visual não estereotipada. Sendo assim, o que falta para enriquecer a criação dessa criança, é a interação estética com as imagens da arte, que a fariam perceber e internalizar novas formas de expressão artística, dentro da variedade de estilos, tecnologias e recursos expressivos que configuram o universo da arte.

Figura 6



Fonte: Produção do aluno A2-EB

O autor da produção tem doze anos e declarou que seus pais são “churrasqueiro e cabelereira”. Ele nunca foi a museus, sempre vai ao cinema e seu passatempo é tocar violino. Demonstrou gostar muito da disciplina Arte e sugeriu que “haja mais aulas de arte”. Suas respostas revelaram um nível de desenvolvimento psicológico avançado em relação à média, ao demonstrar ter consciência da importância das “técnicas e explicações” e “as histórias do passado”. Mostrou-se muito comunicativo e seu interesse em aprender sobre fotografia ficou evidente durante as aulas.

Assim como A1-EB, sua produção mostrou-se bem elaborada no que se refere aos aspectos formais e técnicos enfatizados durante as aulas, mas se observaram poucos elementos novos sobre o registro fotográfico original. Ele reforçou, por exemplo, o colorido da camiseta, mas sem modificar os detalhes, e também não acrescentou nenhum elemento ao fundo a não ser o vermelho intenso,

modificando o tom cinza original do muro. As características do rosto sofreram poucas mudanças, entre elas a coloração dos olhos, sobre a qual ele revelou estar representando um desejo de “ter olhos azuis”.

Podemos afirmar que no quesito ‘elaboração’, há um domínio sobre técnicas e materiais, mas não se verifica muita flexibilidade na produção de detalhes originais, o que revela que o processo criativo enfatizou os primeiros elementos em detrimento dos segundos. É importante ressaltar que essa criança mostrou-se como uma das mais participativas durante as aulas, sempre atenta à exposição do professor e curiosa em relação à técnica fotográfica. Não obstante, sua produção não revela uma atitude transformadora em relação aos critérios básicos apresentados para a atividade, assim como a busca de elementos que expressem sua subjetividade ou significados que superem a mera qualidade ilustrativa da imagem.

Figura 7



Fonte: Produções da aluna A3-EA

A autora dos desenhos apresentados tem onze anos, descreveu a ocupação do pai como “técnico em celulares” e não mencionou a profissão da mãe. Sobre a participação em eventos e espaços culturais, ela disse que já foi ao museu e mencionou como eventos “festas juninas”. Seus passatempos favoritos são aparelhos eletrônicos como celular e computador, TV e brincadeiras com os amigos e também costuma desenhar e pintar. Gosta de desenhar porque “capricha e cria seus próprios desenhos” (A3-EA). Durante as aulas demonstrou um comportamento dócil, centrado e um pouco introvertido.

Os dois desenhos partiram da temática ‘brincadeira de criança’. Observa-se que no primeiro a representação da figura humana procurou caracterizar os personagens por meio da tipificação do cabelo, o detalhe da camiseta, os óculos, as pintinhas no rosto. Podemos observar que, de modo semelhante ao aluno A2-EA, o seu desenho pode ser inserido na terceira fase do grafismo infantil em que a criança começa a produzir um desenho que se aproxima do mundo exterior, conseguindo elaborar a perspectiva espacial, em que a figura humana recebe mais detalhamento, distanciando-se de uma representação puramente esquemática. Observa-se, contudo, que as figuras humanas

apresentam-se estáticas como se pousassem para uma fotografia. Embora a ideia seja representar a ação de pular corda, o movimento corporal não é representado graficamente.

Vemos também que a composição é carente de detalhes, sem planos e profundidade, os elementos distribuem-se na superfície de forma linear de acordo com a linha do horizonte, com duas nuvens pousando logo acima das figuras principais. Nota-se que houve uma tentativa de mesclar as cores, mas sem obter um resultado mais elaborado. As cores utilizadas para solo e céu são idênticas, sem variações tonais ou de pigmentos.

O segundo desenho tem características semelhantes ao primeiro, em relação à representação do corpo e do movimento, mas avança um pouco mais no plano e profundidade. A estruturação compositiva é obtida de forma bem linear. Interessante observar que nos dois desenhos a figura principal está no centro e o equilíbrio é obtido por meio da distribuição simétrica das demais figuras: no primeiro desenho, de cada lado da criança que pula corda se posiciona uma menina e uma dupla de elementos: nuvem/coqueiro e nuvem/sol. No segundo desenho, os prédios, as flores no chão e as marcas do asfalto distribuem-se de maneira simétrica em cada lado da menina, que está exatamente no centro da composição. Esses elementos revelam o esforço da aluna em obter harmonia, equilíbrio e proporção compositiva e, ao mesmo tempo, mostram falta de domínio de elementos, tais como movimento e ritmo, que conferem mais expressão e flexibilidade às composições.

As cores são primárias e secundárias, utilizadas de forma pura, sem variação tonal. Observa-se uma configuração harmônica e o cuidado no acabamento, que se evidencia na demarcação entre as linhas e as superfícies. Durante o processo de criação, foi observado que a aluna dedicou-se de forma intensa à atividade, procurando superar as dificuldades que o uso da tinta lhe impôs. Demonstrou, também, alguma autonomia na busca dos efeitos desejados.

Contudo, tanto o primeiro como o segundo desenho representam ações cotidianas que certamente são vivenciadas pela criança, não havendo indícios de mediação simbólica de outros contextos artísticos ou culturais. Pode-se dizer que há indícios de originalidade nos desenhos que, embora conservem alguns estereótipos compositivos, tais como o sol e as nuvens, mostram alguma autonomia na representação dos elementos conforme o seu desejo e o seu envolvimento subjetivo com as composições. No entanto, a falta de apropriação dos elementos formais e conceituais do campo da arte limita a possibilidade de uma construção mais elaborada, permanecendo em um nível estético elementar.

Figura 8

Fonte: Produção da aluna A3-EB

A aluna A3-EB tem onze anos e declarou que seus pais são ortopedista e recepcionista. Disse que nunca visitou museus ou espaços de arte, mas vai sempre ao cinema. Seu passatempo favorito é “mexer no celular”. Nas aulas de Arte, suas atividades preferidas são colorir e desenhar e sugeriu que haja menos “conteúdo” e mais “manuseio” sobre os temas das aulas. É uma menina que apresentou comportamento dócil e envolvido, sentava-se à frente e estava sempre atenta às ações do professor. Em sua produção, nota-se um bom domínio dos elementos da fotografia já citados e alguma flexibilidade, por exemplo, na posição corporal, se comparada à posição frontal da maior parte de seus colegas.

A cor foi bem utilizada como recurso expressivo, visto que ela obteve um bom efeito cromático usando o lápis de cor, que, como recurso pictórico muito comum nas escolas, nem sempre produz efeitos expressivos, seja pelo uso inadequado, seja pela falta de habilidade para explorar a qualidade expressiva da cor, como a gradação tonal e a mistura dos pigmentos.

Entretanto, mesmo se observando uma boa elaboração formal, assim como desenvoltura no detalhamento dos objetos, não se notam indícios significativos de imaginação criadora, visto que seu esforço concentrou-se mais no sentido de ‘reforçar’ elementos pré-existentes, como o quadriculado dos blocos do muro, as características do rosto e a cor dos cabelos e dos olhos. Nesse aspecto, não se verificam elementos inusitados para a modificação dos critérios definidos pelo professor. Embora a aluna tenha se apropriado dos conceitos técnicos da fotografia, faltou originalidade na utilização dos recursos técnicos e visuais para uma elaboração mais significativa da imagem.

Nota-se, ainda, tanto no que se refere ao comportamento dessa criança durante as aulas, como na forma como se dedicou à produção artística, que ela possui uma forte motivação intrínseca para a arte, sendo assim, uma mediação pedagógica voltada à imaginação, articulada aos conhecimentos técnicos e conceituais que foram proporcionados durante o processo de ensino-aprendizagem, levariam a discente a desenvolver formas artísticas mais originais.

Figura 9

Fonte: Produção do aluno A4-EA

O autor desse desenho tem treze anos, declarou ser filho de odontólogo e não mencionou a profissão da mãe. Disse que já foi ao museu, mas não costuma participar de eventos culturais. Na pergunta sobre atividades de lazer, ele mencionou apenas que “tem que cuidar do irmão menor”. Gosta de desenhar porque “sua arte é bonita”. Mostrou-se bastante comunicativo durante as aulas, envolvido e interessado nas tarefas propostas, com forte iniciativa para assumir a liderança de algumas atividades.

Pudemos constatar o seu gosto pelas artes plásticas, cuja prática excede as tarefas escolares, visto que ele nos apresentou desenhos produzidos fora da sala de aula, que não foram incluídos nesta análise, por não fazerem parte das aulas observadas. Embora nunca tenha frequentado uma escola de arte, sua habilidade para a construção visual é ostensivamente desenvolvida em relação à média verificada no grupo. Com base nas considerações de Vigotski (2011), podemos dizer que seu grafismo encontra-se no quarto nível, em que aparece o desenho como representação mais próxima dos objetos.

Seu desenho apresenta uma boa elaboração no delineamento de formas e tonalidades cromáticas. Em seu conjunto, observa-se que o aluno possui um domínio mais avançado dos elementos visuais, tais como cores, volume, movimento, composição e abstração formal. Considerando que a mediação do processo de criação limitou-se a sugestões verbais, de caráter vago, podemos afirmar que o aluno demonstrou certa originalidade para compor o desenho, utilizando elementos que não foram sugeridos pela professora, tais como os pássaros, as gradações tonais, os volumes e as formas dos galhos e folhas.

O nível de motivação para a produção artística, liderança e vivacidade dessa criança são condizentes com sua capacidade de elaboração estética. Em que pese a qualidade gráfica de seu desenho, ele evidencia um esvaziamento de conteúdos que poderiam ter sido explorados durante o processo de ensino-aprendizagem, resultando em formas mais expressivas e significativas. Mediante a observação das aulas, vimos que a temática que resultou nessa produção não foi explorada em seus aspectos culturais ou subjetivos, limitando-se a exemplos cotidianos e, sob essa lógica, a produção do aluno prendeu-se a formas de representação que já lhe eram familiares, sem buscar novas combinações por meio da imaginação criadora.

Figura 10



Fonte: Produção do aluno A4-EB

O autor do trabalho apresentado tem doze anos, é filho de funcionário público e a mãe é trabalhadora autônoma. Ele diz nunca ter ido a museus e ao cinema, gosta de desenhar nas aulas de Arte e gostaria de ter mais atividades em que pudesse “mexer no celular”. O aluno elaborou a fotopintura em conformidade com os conceitos de plano, luz e enquadramento trabalhados durante as aulas. Os elementos que ele acrescenta à fotografia são os detalhes no muro, os traços faciais e os óculos escuros.

Embora tenha mantido a posição corporal convencional da fotografia em primeiro plano, o modo como utilizou os demais elementos indica certa originalidade em relação ao padrão, visto que foi capaz de ‘brincar’ com as formas. Neste sentido, é possível perceber o seu envolvimento afetivo com a atividade, o desejo de demarcar sua singularidade e se expressar por meio da arte, não se limitando a realizar a produção como uma simples tarefa a ser cumprida entre as obrigações escolares.

Sendo assim, as motivações intrínsecas dessa criança para a atividade de produção artística, em conexão com os conhecimentos desenvolvidos durante as aulas, seriam capazes de levá-la a uma produção mais significativa no campo da arte caso fossem exploradas devidamente. Contudo, sua produção inseriu-se nos limites postos pelos objetivos explicitados pelo professor para aquela produção.

Figura 11

Fonte: Produção da aluna A5-EA

A aluna A5-EA tem 11 anos e não informou a profissão dos pais. Disse que já foi ao museu, mas não participa de eventos culturais. Sobre atividades de lazer declarou que nas horas livres costuma ficar em casa, sem fazer nada. A arte na escola é importante porque “deixa a escola mais colorida e mais bonita” (A5-EA). Apresentou um comportamento dócil e se envolveu nas atividades artísticas com dedicação e interesse.

Seus desenhos evidenciaram o cuidado com que utilizou as cores e delineou as formas. Observa-se sua tentativa de representar as tonalidades nos detalhes das nuvens e do muro, no entanto, os tons justapõem-se, sem conseguir mesclar as cores, o que pode ser um indício de sua falta de domínio técnico sobre a gradação tonal.

Nota-se ainda sua preocupação em representar os planos e a profundidade, assim como o volume, evidenciados na configuração da casa, no detalhe da porta e no caminho do portão até a casa. O desenho apresenta uma riqueza de detalhes que evidencia o envolvimento afetivo da aluna com sua produção. Esse aspecto pode ser observado em cada minúcia, como as particularidades da parede, a camiseta do menino, os frutos na árvore, os ornamentos do portão, as linhas do capim na parte externa do muro. Outro aspecto interessante é a representação de características afrodescendentes, que se expressam no encaracolado dos cabelos das duas crianças. Sendo a aluna uma menina negra, esse detalhe revela aspectos de sua identidade e pode ser considerado um elemento de expressão subjetiva.

Observam-se, assim, indícios de motivação intrínseca da aluna para a criação artística em seu esforço para explorar os elementos da representação visual conforme suas habilidades. Ao mesmo tempo, falta originalidade para modificar pontos de vista em relação às imagens clichês e superação das experiências cotidianas, permanecendo, portanto, uma representação de estereótipos gráficos. Considerando a motivação subjetiva dessa criança para a criação artística, o processo de ensino-aprendizagem, ao possibilitar o domínio dos elementos da linguagem visual e a ampliação de referenciais simbólicos e estéticos, dar-lhe-ia condições para superar o nível cotidiano de representação visual, ajudando-a a alcançar maior elaboração estética.

Figura 12

Fonte: Produção do aluno A5-EB

A5-EB tem onze anos e é filho de trabalhadores do comércio. Declarou nunca ter ido a museus e a outros espaços artísticos, mas costuma ir ao cinema, como a maioria de seus colegas. Seu passatempo mais frequente é sair com a família e “mexer no celular”, gosta das aulas de Arte, principalmente pintura, fotografia e vídeos.

Sua produção está de acordo com os conceitos da fotografia e também atendeu aos critérios que foram definidos pelo professor. Ao contrário dos colegas ele optou pela foto de perfil, o que caracteriza certa originalidade em relação aos demais. Não se preocupou com a elaboração do fundo, que deixou neutro, optando por ressaltar a figura, o que está de acordo com a orientação do professor de que o fundo não pode ‘tirar a atenção’ sobre a figura, que essa deve ter mais destaque na fotografia. Também não modificou suas características faciais, ao contrário, optou por reforçar sua cor afrodescendente. Esse é um dado que podemos relacionar às motivações subjetivas do aluno. Diferentemente de outros colegas que mudaram, por exemplo, a cor dos olhos para o azul, esse elemento talvez possa ser interpretado como uma atitude de afirmação de sua identidade.

Desse modo, a produção do aluno revelou a apropriação dos conceitos trabalhados durante as aulas e alguma autonomia na busca de uma nova configuração, a partir dos objetivos da atividade. No entanto, ainda que se note em sua produção uma busca de transformação dos elementos dados pelo professor durante as orientações, seria possível enriquecê-la com maior expressão e originalidade com base nos conteúdos que foram explorados nas aulas, caso o professor tivesse optado por relacionar esses elementos ao processo de criação artística dos alunos.

3.4.4 O lugar da imaginação criadora no contexto escolar e nas aulas de arte: buscando conclusões

Cumpramos agora retomar os questionamentos que motivaram e conduziram este trabalho, a fim de não perdermos o foco de nossas reflexões: a mediação pedagógica, no contexto escolar e especificamente nas aulas de Arte, promove a imaginação criadora dos estudantes? As concepções de criatividade de gestores e professores implicam em ações que visam o desenvolvimento criativo

dos alunos? O processo de ensino-aprendizagem contém ações motivadoras da imaginação? Há indícios, nas atividades dos alunos, de um processo de criação?

É preciso considerar que as observações foram realizadas sobre duas realidades que, conquanto se aproximem em muitos aspectos, são realidades distintas, configuradas por múltiplas subjetividades, experiências políticas e formativas e diferentes modos de conceber o ensino de arte e a criatividade. Sendo assim, é necessário fazer distinções entre os dois grupos pesquisados para evidenciar suas aproximações e diferenças e as influências que seus respectivos contextos exercem sobre as atividades de criação dos estudantes.

Observa-se, por um lado, que os dois contextos escolares aproximam-se em muitos aspectos, tais como suas condições físicas e materiais, o nível de formação dos professores, assim como o público atendido, que se compõe de filhos da classe trabalhadora. Essas aproximações devem-se, principalmente, à vinculação das duas escolas às redes públicas de educação.

Por outro lado, a análise da mediação pedagógica no contexto escolar permitiu verificar alguns fatores que diferenciam esses contextos, tais como os modos distintos de conceber e organizar as propostas educativas para o desenvolvimento criativo. Conquanto haja uma consciência da relevância da arte e do acesso aos elementos simbólicos que visam à formação integral dos alunos, há um descompasso entre essas concepções e a atenção dada ao planejamento e realização de atividades para o alcance desses objetivos, especificamente, na Escola A.

A atenção aos problemas cotidianos, assim como a preocupação com os resultados que são cobrados pela Secretaria da Educação são priorizados em detrimento da formação estética e cultural, o que gera um esvaziamento do sentido pedagógico, tais como a atividade do Reagrupamento, que propõe o acesso a espaços diferenciados para a formação integral e, contraditoriamente, acaba se caracterizando como uma forma de preenchimento do tempo sem maior significação para o desenvolvimento dos alunos.

Vimos que, no projeto pedagógico dessa escola, há um esforço no sentido de garantir uma aprendizagem significativa, bem como a preocupação com o papel social da escola em promover a cidadania e a formação integral dos alunos. Contraditoriamente, observa-se uma vulnerabilidade marcante em sua situação social, que acaba priorizando o atendimento a questões relacionadas ao comportamento dos alunos, desmotivação, dificuldades de aprendizagem, desinteresse pelos conhecimentos ministrados e indisciplina, conforme pudemos presenciar em seu cotidiano.

Sendo assim, existe um descompasso entre o que é proposto e desejado pelos professores e a mediação pedagógica que se realiza na prática. Diante de questões que se colocam em caráter de urgência, exigindo a atenção imediata desses profissionais, deixa-se de garantir os conhecimentos e o ambiente propício ao desenvolvimento criador dos alunos. Nesse sentido, observamos uma

tendência a priorizar as questões ligadas ao acolhimento social, à inclusão de alunos com necessidades especiais, o atendimento a problemas de ordem familiar e psicológica, entre outros.

Conforme destaca Libâneo (2012, p. 16), há um dualismo da escola brasileira, sendo que em um de seus extremos estaria “a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, para os filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, para os pobres”, sendo essa última voltada para a assistência e apoio social em detrimento da formação psicológica dos alunos.

Consideramos que a Escola B pode ser conceituada como atípica no que se refere à presença de um professor com formação em arte, visto que em geral as escolas dessa rede de ensino não contam com professores de áreas específicas nos Ciclos I e II, que corresponde à primeira etapa do Ensino Fundamental, sendo assim, os professores com formação em pedagogia ministram todas as disciplinas. Outros aspectos de destaque são o envolvimento coletivo na construção das propostas pedagógicas; o esforço de organização dos tempos e espaços dedicados à aprendizagem e às experiências culturais dos alunos e a consideração da relevância da arte para a formação dos estudantes, vista não de forma isolada ou exclusiva, mas integrada aos demais conteúdos e ações educativas.

Esses fatores, em conjunto, influenciam nas atividades dos estudantes, à medida que garantem a prioridade do processo de ensino-aprendizagem e os espaços de discussão e planejamento dos professores, que ocorrem sistematicamente em dias e horários definidos no cronograma escolar. Observamos, durante nossa estada na escola, que não houve quebra nesses momentos, visto que são devidamente institucionalizados não somente no âmbito da escola, mas da rede de ensino.

A análise dos projetos pedagógicos, confrontados com as observações, nos levou a concluir que eles não diferem significativamente em seus conteúdos nas duas escolas, mas na prática, a forma de mediação pedagógica tende a adotar diferentes prioridades, que exprimem distintos modos de relação com o conhecimento e com os objetivos de formação humana. Em nosso entendimento, essas tendências estão implicadas com o modo de conceber a criatividade, como capacidade psicológica que depende do aparato conceitual e metodológico que compõem as ações pedagógicas de forma integrada ou como exclusividade da arte que, muitas vezes, é tida como ‘acessório’ a ser acrescentado na pauta das ações mais importantes da escola.

Conquanto seja possível observar um movimento muito peculiar na Escola B para a construção de uma proposta pedagógica, que prioriza os conhecimentos científicos e culturais e de perceber a disciplina Arte como uma possibilidade de explorar diferentes linguagens de forma integrada às demais disciplinas, observa-se que o papel de desenvolver a criatividade ainda se

encontra muito centrado no professor de Arte, considerado pelo coletivo docente como um sujeito que, de certa forma, tem a prerrogativa de promover ações relevantes para a criatividade na escola.

Observa-se ainda que, não obstante os Projetos Político-Pedagógicos anunciem como embasamento teórico a pedagogia sociointeracionista e a conseqüente valorização dos conteúdos científicos e culturais, nem sempre apresentam uma organização que priorize atividades capazes de viabilizar de forma articulada o desenvolvimento da criatividade. No que se refere à Escola A, as condições físicas, materiais e curriculares são consideradas desfavoráveis para que a disciplina Arte desenvolva ações criativas e não se menciona o esforço conjunto das diferentes áreas do currículo nessa direção.

Com base nessas observações, concluímos que existe uma visível influência das concepções de criatividade dos professores e gestores e as condições para o desenvolvimento criador dos alunos, que perpassa a forma de concepção e organização do ensino, os tempos e espaços que são priorizados para a aprendizagem dos conteúdos mais relevantes e o que é colocado como centralidade do papel da escola dentro de seu contexto social. Ao não se mostrarem capazes de expressar uma conceituação clara da criatividade como um processo que requer desenvolvimento psicológico, nele estando implicados fortemente o tipo de mediação pedagógica que se constrói na escola, desde a elaboração coletiva do projeto pedagógico até as ações de sala de aula, esses professores deixam de investir de maneira efetiva nesse desenvolvimento.

Uma das conseqüências é acreditarem que à disciplina Arte cabe a responsabilidade exclusiva pelo processo criativo, que deveria ser um esforço conjunto e diário de todos os sujeitos da educação. Nesse sentido, embora as respostas evidenciem a importância da integração entre as áreas para o desenvolvimento da criatividade, observa-se que, diante da pergunta “Como você percebe a organização do contexto escolar para a realização de atividades criativas”, os professores atribuem essas atividades diretamente à Arte, como na resposta de P1-EB (2017), que afirma que “o ambiente físico e pedagógico são favoráveis, mas falta um pouco de integração das outras disciplinas com a Arte”. Ou a C-EB (2017) que diz que é “favorável e organizado conforme as propostas educativas da Arte” e, ainda, a D-EA (2017) que expõe que “falta estrutura física adequada. Carga horária insuficiente para a Arte”.

Conforme verificamos na Escola A, as ações da professora de Arte orientam-se por uma concepção subjetivista, em que o aluno é responsável pelo seu próprio desenvolvimento, mediante esforço próprio e de acordo com suas habilidades prévias, desprivilegiando-se o papel dos conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. Ao manter uma visão essencialista da criatividade, como dom inato do indivíduo, seus esforços dirigem-se muito mais para ‘despertar’ essa habilidade do que para oferecer ao educando os instrumentos simbólicos e materiais necessários ao seu desenvolvimento. Esse entendimento leva a uma prática que de maneira

contraditória caracteriza-se ao mesmo tempo pelo espontaneísmo (pois estão ausentes os instrumentos que orientam a atividade criadora) e pelo cerceamento da imaginação, com imposição de tarefas de cunho pragmático e pouco significativo.

Nessa perspectiva, a motivação para as tarefas foi orientada para a produção de resultados que não se dirigem a objetivos pedagógicos, visto que a ausência de planejamento caracteriza práticas descontínuas e de contornos imprecisos. Essa condição desfavorece uma relação produtiva com as atividades, levando a professora a lançar mão de recursos autoritários que, ao mesmo tempo em que desgasta sua saúde, cria um clima pouco propício ao processo imaginativo e criador dos alunos.

Percebe-se, nesse contexto, que a organização da escola não prioriza o ambiente de criação quando leva a professora a se desdobrar entre os problemas de gestão pedagógico-administrativa e suas ações na sala de aula, prejudicando essas últimas. Diante disso, a professora esgota-se psicológica e fisicamente, tendo grandes dificuldades para manter uma comunicação favorável à criatividade, gerando um clima tenso na relação com os alunos.

Em contraponto, a concepção de criatividade do professor de Arte na Escola B expressou-se de maneira consciente e estruturada, tendo em vista que, ao contrário dos demais professores, ele foi capaz de formular um conceito de criatividade, a partir de uma determinada perspectiva teórica, da qual ele acredita que a apropriação de elementos culturais e simbólicos e a educação do olhar permitem que os alunos desenvolvam suas habilidades e alcancem maior protagonismo.

Com efeito, seu nível de consciência manifestou-se nas metodologias que orientaram a sua prática, ao enfatizar os conteúdos da arte que selecionou para apresentar aos alunos, destacando as relações intrínsecas entre forma e conteúdo, os elementos culturais e afetivos de diferentes contextos e as relações de classe e diversidade que perpassam a configuração das imagens. Essa tarefa não é considerada pelo professor, a partir de uma ação individual e isolada da área artística, mas de um esforço coletivo da escola direcionado à formação integral dos alunos.

Ficou evidente, assim, a consciência do professor sobre a necessidade de conduzir os alunos de um nível cotidiano de saberes para os conhecimentos mais elaborados e o domínio de conceitos da matéria de estudo. Conquanto não se possam associar de maneira determinista a formação do professor à sua prática pedagógica, nos parece razoável considerar que há uma relação intrínseca entre as experiências formativas do docente e sua concepção de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a formação aligeirada e a falta de oportunidades de fruição estética acabam configurando uma subjetividade pouco motivada para a docência em arte, prevalecendo uma abordagem sem significação estética e cultural. Conforme assinala Mitjans Martinez (2000, p. 185), “o professor criativo é capaz de transmitir e extrair de suas estudantes vivências emocionais positivas em relação a sua matéria, ao processo de aprendizagem e às realizações produtivas”. A

autora argumenta que as capacidades psicológicas necessárias à criatividade são ativadas em função do nível de motivação e implicação afetiva do sujeito em sua área de atuação.

Em outras palavras, a motivação dos professores para um ensino criativo é desenvolvida juntamente com a formação de sua subjetividade docente e, no caso dos arte-educadores, envolve não somente a formação acadêmica, mas a interação com o mundo da produção artística. Se a criatividade é a expressão do nível superior da personalidade, conforme postula Mitjans Martinez (2000), entendemos que ela manifesta-se na prática do professor quando viabiliza formas de desenvolvimento criativo para os educandos, ciente de que este ocorre por meio de uma prática educativa intencional, e não como um processo espontâneo e individual. Em sentido contrário, uma formação insuficiente pode gerar concepções equivocadas sobre como se formam as capacidades humanas, levando o professor a negligenciar a necessidade de sistematização e planejamento das ações pedagógicas.

Com efeito, as observações das aulas de Arte mostraram que, na Escola A, o processo de ensino-aprendizagem carece de elementos formadores da personalidade. A motivação para a criação é esvaziada de conteúdos e, portanto, não configura uma situação efetiva de mediação pedagógica. As experiências com o ver figuras, o desenhar durante a infância, o contato com formas de representação acabaram formando nos alunos certas habilidades gráficas, mas elas dificilmente podem ser utilizadas pelos alunos de forma consciente e intencional nos processos de criação ou frente às necessidades social. Ao não se tornarem conscientes dos elementos que utilizam no processo de configuração expressiva, eles não se tornam capazes de subverter esses elementos para criarem autonomamente novas formas para a expressão de suas ideias, permanecendo, assim, restritos às formas estereotipadas de representação visual.

Verificamos que a criação artística nessa escola permaneceu no nível empírico, visto que não houve ampliação dos conceitos da arte ou de formas de elaboração estética durante as aulas. Sendo assim, a análise das atividades desenvolvidas nesse contexto evidencia a necessidade de ampliação de repertórios artísticos, culturais, técnicos, materiais e formas de motivação afetiva, para que as crianças possam alcançar níveis mais elaborados de expressão.

O ensino da arte seria capaz de estimular o desenvolvimento global de suas capacidades intelectuais, críticas, sensíveis e emocionais a partir da Zona de Desenvolvimento Iminente formada por suas experiências intra e extraescolares, que se expressam em suas habilidades incipientes, porém promissoras de representação artística, na motivação intrínseca que demonstram para a produção estética e no desejo que manifestam para a atividade criadora, ainda que dentro das limitações de recursos físicos, materiais e imagéticos verificados naquele contexto educativo.

[...] *para dar forma aos frutos da imaginação é necessário desenvolver: o uso dos sentidos; a capacidade combinatória do ser humano; os conhecimentos técnicos (domínio da linguagem e uso dos artefatos culturais disponíveis); a consciência e análise dos processos históricos de criação.* (Grifos da autora). (CAMILIS, 2002, p. 54)

Conforme Vigotski (2011, p. 18), as consequências pedagógicas dessa afirmação apontam para:

[...] a necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar base suficientemente sólida para sua atividade criadora. Quanto veja, ouça ou experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais disponha de elementos reais em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será [...] a atividade de sua imaginação.

Considerando-se a carência de acesso aos bens culturais em que vivem os estudantes, torna-se ainda mais urgente o papel da escola em proporcionar não somente o acesso, mas a reflexão, a interação, a experiência com esses elementos. Segundo Camillis (2002, p. 105), “a qualidade das intervenções na situação escolar vai depender do conhecimento, pelo professor, do grupo, de suas necessidades, de seus interesses e de suas experiências”.

Assim, seria preciso que a professora buscasse interagir com os alunos aproximando-se de seus contextos, não a partir de um viés psicologizante, mas cultural, procurando conhecer suas experiências para fazer intervenções educativas a partir delas. O que se observou, entretanto, foram atividades desconectadas de significações culturais locais ou de caráter mais amplo. Sendo assim, o processo criativo não foi explorado a partir de memórias significativas das vivências dos educandos, como propõe Vigotski (2009), como *a primeira forma de relação entre fantasia e realidade* e, tampouco na segunda forma, mais complexa, que *se baseia nas experiências de outrem*, veiculadas por meio de textos, narrativas, imagens e outras formas de comunicação.

Esse tipo de prática, em que está ausente uma efetiva mediação pedagógica, expressou-se nas produções dos alunos da Escola A, apontando que, predominantemente, o manejo dos elementos visuais ocorreu em nível espontâneo, não elaborado, o que significa que não foi realizado pelo domínio consciente dos conceitos visuais e estéticos. Conforme Vigotski (2001), o desenvolvimento conceitual opera como uma transição para níveis mais complexos de significação e relação entre os objetos, implicando, assim, na criação de formas mais elaboradas e simbolicamente enriquecidas. Assim, a criatividade artística manifesta-se de forma mais elementar ou mais desenvolvida conforme o nível de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos em relação intrínseca com a formação conceitual.

Em direção semelhante, Mitjans Martínez (2000) assinala que a criatividade, em suas expressões mais simples, opera no nível da personalidade de forma relativamente direta, colocando

em funcionamento as habilidades já desenvolvidas, sem exigir maior intencionalidade do sujeito. A criação em níveis mais elaborados, por outro lado, implica no envolvimento das configurações motivacionais de uma personalidade desenvolvida culturalmente, implicando em seu papel ativo como sujeito.

Na Escola B, vimos que o professor utilizou um relevante mecanismo para conhecer os saberes prévios dos alunos sobre os conteúdos que seriam estudados, por meio de perguntas como “O que vocês sabem sobre fotografia e o que gostariam de saber?”. Com essa estratégia, ele busca diagnosticar os conhecimentos cotidianos para promover a ampliação conceitual dos alunos e, ao mesmo tempo, mobilizar seus interesses e motivações para o desenvolvimento de uma proposta de ensino significativa.

Não obstante, no decorrer das aulas, não se observou que o professor tivesse utilizado as respostas iniciais dos alunos para estabelecer conexões com suas experiências, criando motivações para o processo de criação, visto que a produção artística proposta baseou-se predominantemente nos aspectos formais do objeto. Conforme Vigotski (2011), a imaginação não descreve seu círculo completo baseando-se somente na esfera técnica. Ambos os fatores, o intelectual e o emocional são essenciais ao processo criador.

Sentimento e pensamento movem a criação humana. [...] Todo sentimento ou emoção dominante deve concentrar-se numa ideia ou imagem que lhe dê substância, sistema sem o qual ficaria em estado nebuloso...Vemos assim que ambos os termos: pensamento dominante e emoção dominante, são quase equivalentes entre si, encerrando um no outro, dois elementos inseparáveis [...]. (VIGOTSKI, 2011, p. 25)

Com base nesses apontamentos, não se pode separar no processo educativo a cognição e a emoção, sobretudo no ensino da arte. Enfatizar um destes aspectos em detrimento do outro resulta em produções que, ou carecem de elementos visuais e simbólicos para a configuração estética, ou apresentam-se pobres de conteúdo subjetivo. É possível concluir, assim, que o professor deu mais ênfase à segunda forma de relação entre fantasia e realidade (VIGOTSKI, 2009) ao trazer para a sala de aula uma variedade de experiências vividas por artistas de diversos contextos, seus significados e valores subjetivos e culturais. Ainda que tenha proporcionando experiências estéticas aos alunos ao explorar os aspectos subjetivos do objeto artístico, assim como seus elementos simbólicos, históricos e sociais, deixou de enfatizar, no processo de criação, as conexões entre o próprio contexto dos alunos e os conteúdos trabalhados, perdendo possibilidades de acionar a imaginação a partir deles.

Disso resulta que a imaginação foi pouco explorada para dar mais qualidade expressiva às produções dos alunos, embora apresentem indícios de um domínio dos elementos da linguagem

fotográfica desenvolvidos no decorrer das aulas, tais como ângulo, luz e plano, imagens. Os temas e conteúdos do campo da arte, conquanto tenham sido explorados durante as aulas, não foram utilizados como elementos motivadores da produção artística. Em que pese estes fatores, vimos que a organização sistemática dos conteúdos artísticos, estéticos e culturais com que o professor conduziu as atividades, assim como as oportunidades de acesso simbólico proporcionadas pela escola e outros espaços de produção, como o cinema e outras mídias, formaram nos estudantes uma condição propícia à atividade criadora que podemos relacionar ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente.

É possível que as produções analisadas não tenham revelado todo o potencial criador dos alunos, mas se pode afirmar que esse potencial está presente nos indícios de elaboração e consciência estética que, se estimuladas por meio de propostas de criação, abordando com mais ênfase suas dimensões simbólicas e subjetivas, podem gerar resultados mais imaginativos.

Levando-se em conta que o foco das observações circunscreveu-se a uma unidade de ensino, não é possível fazer uma generalização do desenvolvimento criador dos alunos com base nos resultados de uma única etapa. Por outro lado, põe-se o ensejo de refletir como a criação pode integrar as propostas de ensino em todos os seus momentos, articulando-se às dimensões cognitivas e afetivas dos objetos de estudo. Dado a riqueza dos conteúdos abordados pelo professor durante a mediação pedagógica, vimos que suas aulas apresentaram ensejos de mobilizar a imaginação para produções mais expressivas.

Consideramos, ainda, que os alunos da Escola B encontram-se em condições de vantagem no que se refere à apropriação dos conhecimentos e acesso cultural, em razão de estarem inseridos em um contexto escolar que, não obstante seus limites, postos pelo contexto de escola pública, ainda oferece uma organização pedagógica que favorece o desenvolvimento de ações mais significativas no campo da arte, assim como das outras áreas de conhecimento. Neste aspecto, podemos dizer que a ZDI dessas crianças é propícia à inserção de propostas educativas mais desafiadoras no campo da arte e, caso os seus processos criativos sejam conduzidos nessa direção, serão capazes de produzir objetos com considerável nível de originalidade e elaboração.

Na Escola A, nota-se que algumas crianças mostraram habilidades artísticas mais desenvolvidas, tais como A2-EA e A4-EA, mas a formação de suas aptidões parece não ter relação com o processo de ensino-aprendizagem observado, durante o qual pouco se explorou os elementos da linguagem visual ou objetos culturais. Isso nos leva a concluir que suas habilidades estão ligadas às suas experiências anteriores e não ao processo observado. Buoro (2009, p. 35) assinala que, ao entrar no primeiro ano escolar, a criança já traz consigo “formas de construção do espaço, produtos de seu desenvolvimento, do contato com a cultura e com os modelos vividos e aprendidos na pré-escola”. Nesse caso, os alunos que se encontravam cursando o sexto e sétimo anos do Ensino

Fundamental, traziam os conhecimentos adquiridos em seus anos anteriores de escolaridade e também nas vivências sociais.

Verifica-se, assim, que a partir da Zona de Desenvolvimento Iminente apresentada por essas crianças, considerando-se o envolvimento com a atividade de produção artística, seria possível alcançar novos níveis de elaboração e originalidade pela mediação com os referenciais culturais e simbólicos da arte. Ao deixar de oferecer esses elementos, o processo de ensino-aprendizagem limitou-se às possibilidades *reais* dos educandos, operando sobre as capacidades que eles já dominavam antes da atividade e não sobre suas possibilidades futuras.

Com efeito, essas crianças encontram-se na fase que Vigotski (2011, p. 101) denomina de “período transitório”, em que ocorrem profundas modificações em sua conduta e na percepção do mundo. Isso significa que o passo para uma nova forma de elaboração artística está vinculado a essas transformações psicológicas, podendo ocorrer o desinteresse por essa forma de expressão, em vista das novas exigências e capacidade de julgamento, que afetam a relação da criança com a sua produção.

Vigotski (2011) chama de “período de transição” a fase do desenho infantil que antecede a adolescência, explicando que nela a criança deseja construir representações mais naturalistas, tal como percebe no mundo exterior, assim, não lhe basta uma atividade de expressão imaginária, como na primeira fase do desenho infantil. Ele deseja se aproximar da perfeição formal, utilizando técnicas e modos de fazer que lhe satisfaçam a personalidade. Isso constitui, segundo o autor, um grande desafio para os educadores, que é o de conciliar os conhecimentos técnicos e formais com a liberdade de imaginação e invenção. Em nossa análise, chamamos esses dois aspectos de *elaboração e originalidade*.

Conquanto as crianças tenham demonstrado motivação subjetiva para a arte, seus interesses podem se perder na passagem para a adolescência caso não haja investimento em sua formação estética. A partir desse período, a produção artística só fará sentido se verdadeiramente encontrar sintonia com os interesses dos jovens, ao contrário, permanecerá como uma expressão elementar mesmo na vida adulta. Como afirma Vigotski (2011, p. 104), “somente mantendo seu afã pelo enfoque prático da arte e pela assimilação do material pode dar-se um novo impulso em sua formação, em sua educação artística”.

Isso significa que os professores devem ajudar essas crianças a se apropriar dos elementos visuais, técnicas e recursos expressivos por meio da mediação pedagógica, possibilitando o alcance de níveis mais elevados de elaboração estética. Por fim, nossa análise mostrou que, não obstante se verifiquem diferenças entre os contextos observados, que apresentam condições mais ou menos favoráveis ao desenvolvimento dos alunos, em nenhum dos dois contextos é dada a devida atenção à imaginação criadora nos processos de ensino-aprendizagem, considerando-se todos os aspectos

que a constituem como função psicológica. Isso significa que não se priorizam atitudes como o questionamento, a elaboração do pensamento e da reflexão, a fantasia, assim como a motivação subjetiva.

Vimos que nas aulas de Arte na Escola B, ainda que exista um grau elevado de sistematicidade no processo de ensino-aprendizagem, a mediação pedagógica faz-se mais no nível cognitivo do que no afetivo, dando pouca margem à imaginação; na Escola A, verifica-se que os objetivos das atividades não são claros e nem sistematizados o suficiente para promover o desenvolvimento psicológico dos estudantes.

É fundamental considerar nesta análise que o processo criador não se constitui em um fenômeno mecanicista, estabelecendo-se em uma relação imediata entre o conteúdo estudado e os resultados das produções. Como observa González Rey (2005), não existe um processo linear de atividades que se imponham como produtoras de sentidos para o sujeito. A subjetividade configura-se mediante múltiplas influências que podem se manifestar ou não de forma concreta em algum momento, de acordo com as situações reais da vida do sujeito.

Todavia, como postula Mitjans Martínez (2014), a aprendizagem deve ser *compreensiva*, mas também *criativa*, no sentido de garantir não somente a apropriação dos conhecimentos, mas a sua transformação em novas configurações subjetivas. A autora aponta, como alguns dos princípios de um trabalho pedagógico baseado na imaginação, que os professores mudem a representação de que a imaginação não é importante para a aprendizagem, ou mesmo que é nociva para ela, e que identifiquem processos imaginativos e fantasia nos alunos, estimulando-os adequadamente e os utilizando para delinear estratégias pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os questionamentos que motivaram a presente investigação, buscamos compreender quais as implicações do trabalho educativo escolar no desenvolvimento da imaginação criadora dos estudantes, tendo como base as concepções de criatividade dos gestores e professores que organizam a mediação pedagógica na escola e, de maneira específica, nas aulas de Arte.

Com essa intenção, a pesquisa de campo, mediada pela teoria histórico-cultural como uma assumida perspectiva teórica, conduziu-nos ao entendimento da complexidade de elementos que se influenciam reciprocamente no contexto escolar em uma situação social, convergindo para o tipo de desenvolvimento da personalidade dos alunos e, por conseguinte, de sua capacidade criadora.

Com efeito, ao analisar as concepções de criatividade de gestores e professores, assim como a forma como realizam a mediação pedagógica na escola e nas aulas de Arte, vimos que esses sujeitos tendem a perceber a criatividade como um fenômeno cultural histórico, ligado à aprendizagem, mas não são capazes de formular uma elaboração em nível teórico que de fato contribua para o rompimento com noções de caráter especulativo ou de senso comum. Na prática não houve superação das antigas concepções, subsistindo noções que floresceram na Antiguidade e no alvorecer da ciência moderna que, ainda, norteiam a compreensão do conceito na atualidade, prevalecendo uma tendência a entendê-lo como um misto indefinido de conjecturas.

Ao observar os processos de mediação pedagógica no contexto escolar e nas aulas de Arte, vimos que as noções fragmentadas em torno do conceito de criatividade terminam por se reproduzir no trabalho pedagógico, dando-se pouca importância à imaginação e associando-se a criatividade predominantemente à arte. Nesse aspecto, as limitações impostas à imaginação e à motivação, subjetivas nos processos de mediação pedagógica, trazem prejuízos à atividade de criação dos alunos, gerando formas estereotipadas de expressão, que acabam se mantendo no nível reprodutor, sem avançar para configurações estéticas mais elaboradas e originais do ponto de vista da ampliação e transformação das experiências.

Como vimos no primeiro capítulo desse relato, ao historiar e contextualizar o conceito de criatividade e suas implicações dentro das tendências pedagógicas brasileiras, procuramos trazer elementos que conduzissem a uma explicação dos diferentes modos de conceber e experienciar a criatividade dentro de seu movimento lógico-histórico. Essa dinâmica permitiu-nos observar o contexto educativo atual, a partir de um olhar mais amplo, acerca dos processos criativos humanos e de suas formas de abordagem.

Assim, é possível dizer que nos estudos sobre a criatividade, dentro das abordagens psicológicas, os esforços para defini-la como fenômeno ignoraram, de modo geral, o ser humano em sua concretude, delimitando-se ora ao indivíduo, ora ao contexto, ora incluindo elementos

sociais como se eles constituíssem uma influência externa ao indivíduo. Ao analisar o caráter do ‘social’, presente nessas abordagens, é possível inferir que ele aparece como um fator *externo*, que facilita ou inibe a criatividade, conforme suas variáveis sejam ou não favoráveis à emergência do fenômeno criativo, como o ambiente, os estímulos e o suporte para a geração de novos produtos, o julgamento e a aceitação social.

Por conseguinte, concordamos com Borges e Mozzer (2008) ao afirmarem que a compreensão que constitui o senso comum sobre a criatividade, como um fenômeno mágico e misterioso, i.e., que ocorre independentemente dos determinantes socioculturais que conformam a personalidade humana não alcançou sua hegemonia por acaso, tendo em vista que autores diversos (AMABILE, 1989; DE LA TORRE, 2005; RUNCO, 1996) concordam que a criatividade faz parte da “natureza humana” e para se desenvolver depende das condições ambientais e sociais, de modo que os fatores que ‘interferem’ nos níveis de criatividade, e não como elementos que a constituem desde sua origem, tal como a função psíquica vinculada às demais funções superiores, a citar: a imaginação, a memória, o pensamento, a linguagem.

O que foi exposto permite inferir que, ao lado de uma concepção fortemente ligada a noções subjetivistas e ambientalistas do fenômeno criativo, coexiste uma noção de criatividade associada à inovação, que pressupõe a emergência de novos produtos apropriados à sociedade ou a uma determinada situação; sendo assim, o novo é considerado do ponto de vista do produto e não do sujeito.

Não obstante existirem estudos que enfatizam os diferentes aspectos da criatividade, abordando-a do ponto de vista da pessoa, do produto, do processo e do ambiente, há uma tendência a tratar essas categorias como aspectos separados, com ênfase ora em um ora em outro e, mesmo as teorias, que procuram integrar esses fatores, carecem de um enfoque que explique com profundidade suas conexões intrínsecas.

Alencar (1986) considera que muitas das ideias de criatividade como *dom divino*, *inspiração*, *desajustamento mental* ou como um fator *estritamente intrapessoal* caíram por terra, a partir das contribuições de pesquisadores da psicologia; não obstante, essa mesma autora defende o uso de *técnicas* e de *treinamento* centradas no nível intrapessoal para o desenvolvimento do potencial criador e, se refere, também, à necessidade de preparar o aluno *bem dotado* e dar um tratamento mais adequado às crianças *mais criativas* na escola. Dessas palavras, inferimos que ainda há uma tendência a tratar a criatividade como atributo pessoal, que se manifesta mediante treino, e que a escola deve favorecer esse atributo como uma característica da qual alguns alunos são dotados *a priori*.

Sendo assim, noções reducionistas da criatividade não foram superadas no senso comum e nem tampouco no campo teórico. Não obstante as aproximações da literatura especializada em

criatividade ao seu caráter histórico-cultural, ao considerarem a complexidade da capacidade criadora em sua abrangência e multidimensionalidade, concordamos com Mitjans Martinez (2004) que falta-lhe superar o fundamento que embasa a concepção do psicológico como inerente a uma natureza humana universal, com a qual o indivíduo nasce, para um processo especificamente humano, constituído nas condições culturais, sociais e históricas de sua vida em uma sociedade concreta. Isso pressupõe pensar a criatividade não apenas a partir do indivíduo, mas de transformações sociais profundas que gerem condições de inserção de todos os sujeitos do gênero humano, resultando no seu pleno desenvolvimento.

Ao fazermos uma análise das tendências educacionais contemporâneas, deparamo-nos com determinantes políticos e ideológicos que trazem óbices ao pensamento educacional emancipador, sendo permeadas, também, por um viés ideológico de criatividade. Por um lado, o discurso educacional em voga postula uma concepção inovadora e eficiente para colocar os indivíduos em sintonia com as transformações do seu tempo, levantando a bandeira da autonomia e da criatividade e, na prática, volta-se à adaptação e reprodução do capital, negando o desenvolvimento da capacidade criadora no que ela tem de essencial, que é a instrumentalização para uma atitude transformadora da realidade.

No ensino da arte, o tema da criatividade, ainda que apareça com frequência nas abordagens contemporâneas, é tratado ora de forma ligeira, ora tangenciado por outros aspectos que assumem centralidade nas abordagens pedagógicas, quando não identificado com as interpretações escolanovistas, que lhe atribuem o discutível caráter de inovação e originalidade. Essa visão fragmentária retira o caráter de relevância com que o conceito deveria ser discutido em nível teórico. Conquanto se encontre subsumido aos objetivos que integram a arte-educação, não há uma discussão que contribua para desconstruir noções equivocadas sobre o conceito, e disso resulta uma porosidade para a absorção de posições do senso comum ou de caráter ideológico, sem compromisso com um entendimento mais profundo da criação em sua complexidade psicológica.

Essa fragilidade conceitual expõe os professores de Arte a grandes desafios, pois de um lado enfrentam a desvalorização da disciplina e a sempre presente perspectiva de sua retirada do currículo como área de conhecimento e, de outro, a exigência de formação de personalidades que estejam preparadas para viver em uma sociedade extremamente complexa e excludente.

Com efeito, na atualidade, temos convivido com uma forte contradição entre o discurso sobre criatividade e as práticas educativas que se verificam no interior das escolas, orientadas por políticas educacionais que caminham na contramão dos processos criativos e induzem a práticas excludentes. Ao invés de investir no desenvolvimento de todos os indivíduos, o sistema educativo está organizado de forma a garantir que os privilegiados socialmente sejam destinados aos

empregos mais exigentes, com maiores possibilidades de desenvolvimento, enquanto aos mais pobres são destinadas as “aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência”. (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Assim, mesmo no âmbito das iniciativas que visam à criatividade, as políticas públicas estão direcionadas ao fomento de habilidades que não têm conexão com um projeto de desenvolvimento humano, mas com os interesses do mercado sobre a geração de produtos inovadores que visam atender aos interesses consumistas.

Vimos, assim, que as noções de criatividade estão indissolúvelmente atreladas à noção de *homem* predominante em cada contexto, sendo que esse discernimento é uma construção histórica condicionada a múltiplos determinantes. Nessa direção, o materialismo histórico-dialético iluminou o conceito de homem como um *ser cultural*, cuja condição humana realiza-se na superação de sua condição puramente natural mediante a atividade criadora.

Essas proposições trouxeram novas perspectivas para a concepção de criatividade ao apresentar todas as funções psicológicas superiores como sendo construídas nas relações humanas e desenvolvidas mediante a aprendizagem: de um ser natural inserido em um universo imutável que determinava a sua origem e destino, retirando-lhe a responsabilidade por sua própria transformação histórica, para um homem responsável pela construção de sua própria realidade.

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético, ao colocar o homem como protagonista de seu tempo e lugar, deixa em suas mãos a chave de sua própria humanização pela atividade criadora, único meio capaz de produzir a realidade e, simultaneamente, a consciência humana. Esse pensamento fornece elementos para que a criatividade saia da penumbra misteriosa em que a colocou o pensamento antigo, trazendo-a para a luz da investigação científica. Contrapõe-se, assim, às teorias que buscam explicar os aspectos relacionados às múltiplas dimensões que constituem a criatividade, mas colocam em domínios opostos o fator interno ou psicológico, e o fator externo ou social, sem assumir a interdependência entre eles, deixando de explicar as influências que a divisão de classes e as condições concretas de existência exercem sobre as consciências e sobre o desenvolvimento da imaginação criadora.

Conquanto não se pretenda uma aplicação direta do estudo à prática, uma análise orientada à teoria histórico-cultural não deixa de ter como motivação a busca de melhores condições para a educação do ser humano, uma vez que seus pressupostos fundamentam-se na superação de velhas condições de existência e a busca de uma nova realidade. Assim, caso buscássemos responder à pergunta ‘se o contexto da educação escolar brasileira oferece condições ao desenvolvimento da imaginação criadora’, sem considerar a escola como um campo de produção subjetiva, capaz de subverter as imposições da lógica dominante, não haveria sentido o esforço de uma investigação, visto que a resposta à questão já estaria dada, pois na realidade educacional brasileira prevalecem mais óbices que oportunidades para a criação.

No entanto, a pesquisa partiu de uma visão não determinista, ao considerar que as formas de atuação de professores e gestores educacionais são variáveis que dão movimento a diferentes modos de conceber e vivenciar a realidade, podendo, assim, produzir práticas transformadoras. A escola, como instituição que organiza os saberes para comunicá-los às novas gerações, tem o importante papel de promover a imaginação criadora. Ao lidar prioritariamente com a imaginação no contexto educativo, as aulas de Arte tomam a si a tarefa de oferecer ao educando os referenciais culturais e estéticos necessários à educação dos sentidos e à ampliação da percepção, assim como à sensibilidade para a compreensão dos significados da própria cultura e de culturas diversas.

Nessa perspectiva, do que deve orientar as práticas educativas, é primordial uma compreensão ontológica da criatividade humana, na interrelação entre os níveis individual, social e histórico. Zorzal e Basso (2005) acentuam que o princípio explicativo para a questão *o que é criatividade* encontra-se subsumido ao entendimento do que seja, a princípio, *o próprio homem*. Por conseguinte, além de procurarmos entender “quem produz, o que produz e como produz, necessário se faz que nos perguntemos, preliminarmente, porque, afinal, é possível ao homem produzir e, portanto, criar.” (ZORZAL; BASSO, 2005, p. 08).

Considerar o homem, nessa ótica, significa questionar as condições reais para a emergência da criação, desviando-se o foco da capacidade individual do sujeito e sua consequente discriminação por ser ou não ser criativo, para a busca de novas condições que possibilitem o seu pleno desenvolvimento.

Ao contrário do que se poderia apontar como tendência ‘conteudista’ ou ‘tradicionalista’, a teoria histórico-cultural tem como premissa que a aprendizagem de conteúdos não tolhe o desenvolvimento da imaginação criadora. A sociedade pode impossibilitar essa capacidade, quando deixa de socializar os conhecimentos científicos e culturais, gerando diferenças intransponíveis entre as camadas mais favorecidas e as menos favorecidas que, desde o nascimento, vivem em condições extremamente desiguais de acesso à cultura e ao conhecimento sistematizado pela escola.

Assim, não faz sentido afirmar que um determinado indivíduo não é criativo, como se se tratasse de um traço irreduzível em sua individualidade, mas entender suas fragilidades como lacunas em seu desenvolvimento psíquico, que devem ser superadas em conexão com as demais funções psicológicas, que devem se globalmente desenvolvidas.

Por conseguinte, a visão da criatividade, em uma perspectiva individualista a-histórica, deixa de ser alvo de um processo consciente de ensino-aprendizagem e contribui para acentuar desigualdades sociais que se iniciam e reforçam no interior mesmo do âmbito escolar. O aluno aparece diante de nós, ainda em seus primeiros anos escolares, como um indivíduo marcado por um determinismo social que teoricamente negamos, mas com o qual, na prática, ainda compactuamos, mesmo que de modo inconsciente. As consequências disso se tornam visíveis nas práticas

espontaneístas e afrouxadas, que se justificam como *liberdade criativa*, mas que, na realidade, caracterizam-se como atitudes de negligência ante as exigências do trabalho educativo a que se propõe a escola.

Entendemos, portanto, que o problema do desenvolvimento criador no contexto escolar está implicado com múltiplos determinantes, tais como: a não viabilização de condições físicas, humanas e materiais para que a escola desenvolva ações consistentes, visando à formação global da personalidade dos estudantes; os limites postos à formação dos professores para que deem relevância à imaginação criadora como um processo psicológico altamente complexo; o caráter ideológico que permeia as noções de criatividade, direcionando o trabalho pedagógico a interesses alheios a sua essência e esvaziando as práticas educativas de sua função de formar seres humanos.

Diante desse contexto, nos perguntamos, então, que caminhos seriam possíveis para transformar essa realidade, que nos impulsiona como força contrária aos ideais de humanização entendida como a ampliação das capacidades criativas em seu sentido integral? Ao buscar possíveis respostas, a partir dos objetivos que nos propusemos alcançar nesse trabalho, vimos que as concepções de desenvolvimento humano de professores e gestores escolares direcionam as suas práticas, repercutindo no desenvolvimento criador dos estudantes.

Essas noções são construídas, em nosso entendimento, em seus diferentes espaços de produção subjetiva, mas talvez seja possível afirmar que existe uma fragilidade nos cursos de formação docente no que se refere à abordagem dos processos de desenvolvimento humano, quase sempre tratados de maneira superficial ou aligeirada. Devido a essa fragilidade, os professores não são capazes de se posicionarem de maneira crítica e fundamentada sobre o tema da criatividade humana nos diferentes espaços políticos e educativos em que atuam.

Por conseguinte, a formação de professores com ênfase no desenvolvimento humano, em uma perspectiva histórico-cultural, seria capaz de levá-los a uma compreensão mais ampla dos processos psíquicos e, conseqüentemente, à compreensão da imaginação criadora e sua centralidade no processo de humanização do homem. Mediante essa formação, os professores estariam preparados para organizar adequadamente a mediação pedagógica, trazendo os referenciais artísticos em suas dimensões técnica, estética, cultural, subjetiva, de maneira ampla e significativa, para levar os estudantes a transcenderem o nível cotidiano de suas percepções e se posicionarem como sujeitos criativos diante da realidade em que vivem.

Faz-se necessário, assim, trazer à tona o tema da criatividade no ensino da arte, sendo que sua compreensão substancial pode levar a transformações no modo de abordar a imaginação criadora nos contextos escolares, conferindo-lhe a importância que lhe é devida, não como um ingrediente usado como atrativo e diversificação entre os elementos ‘mais sérios’ das abordagens pedagógicas, mas como força fundante e impulsionadora do processo de humanização.

Para finalizar, queremos assinalar que a teoria histórico-cultural abre amplas possibilidades de construção de itinerários práticos e investigativos no contexto da educação, por permitir a compreensão de que: existem relações intrínsecas entre aprendizagem e desenvolvimento criador; a criação não prescinde da inserção do indivíduo na sua condição de gênero humano; essa inserção implica na aquisição do que o gênero humano produziu e produz continuamente; a capacidade criadora não se manifesta de maneira direta, a partir dos conteúdos de uma personalidade culturalmente formada, mas depende da inserção do sujeito em um contexto concreto de motivação.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; MARTINS, L.M. A produção do conhecimento científico: a relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface - Comunic., Saúde, Educ., Interface - Comunic., Saúde, Educ.* v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007.
- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. *Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos*. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- ALCÂNTARA, N. *Lukács: Ontologia e alienação*. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- ALENCAR, E. S. de. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 23, n. especial, 2007, pp. 45-49. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>. Acesso em 13/02/2015.
- ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 1-8. Brasília, 2003. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>. Acesso em 07/07/2015.
- AQUINO, C. Concepção Didática da Tarefa de Estudo: dois modelos de aplicação. In: BARBOSA, V. M; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Orgs.) *Teoria Histórico-Cultural: Questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. 2 ed. (rev. ampl.). São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. Parte 3: A transmissão da cultura. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.
- AZEVEDO, F. et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 20/10/2017.
- BAPTISTA, M. B. A. *Relações e possibilidades entre o ensino da arte e a perspectiva da cultura visual*. (Material didático). São Paulo, 2016, 10 f.
- BARBOSA, A. M. T. *A imagem no ensino da arte*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BARBOSA, A. M. T. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAYER, R. *História de la estética*. Buenos Aires: Fundo de Cultura Econômica, 1965.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO et al. *Teoria da Cultura de massa*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.
- BOCK A. M. B. *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.

- BOLOGNESI, M. F. Prefácio. In: CHRISTOV, L. H. da S.; MATTOS, S. A. R. de. *Arte educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.
- BORGES, F. T., MOZZER, G. N. de S. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. *Revista Inter Ação*, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 297-316, dez. 2008. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269>>. Acesso em 12 jun. 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUORO, A. B. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CAMILLIS, L.S. *Criação e docência em arte*. 1 ed. Araraquara: JM, 2002.
- CHRISTOV, L. H. da S. *Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da psicologia para Artes e ensino de Artes*. 2 Ed. Especialização em Artes. Unesp/Redefor, 2011/2012. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40553>. Acesso em 25/06/2015.
- CHRISTOV, L. H. da S.; MATTOS, S. A. R. de. *Arte educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão Arte e Editora, 2006.
- COELHO, T. P. C. A ontogênese da atividade criativa a partir de G. Lukács. In: Seminário de Ciências Sociais, *Anais*, 10, 2012, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2012, 596 p.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Coleção Psicologia e Pedagogia. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla-Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CONT, V. DI. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientiæ Zudia*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n2/04.pdf>>. Acesso em 25/01/2017.
- CUNHA, S. R. V. da. Arte, Criação e trabalho pedagógico. *Revista Pátio Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A., Ano XX, no. 79, Agosto/outubro 2016, p.10-13
- DACEY, J. Concepts of Creativity: A History. *Encyclopedia of creativity*. V. I. San Diego: Academic Press, 1999. pp. 309-322.
- DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DAVID, A. P.; MORAIS, M. de F. Pensando a criatividade: apontamentos sobre o percurso explicativo do conceito. *Recreate*. Braga, n. 12, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/20475>. Acesso em 12/11/2015.
- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.316-337.
- DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental – A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. *Soviet Education*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas. vol. XXX, nº. 8. Ago. 1988.

DOBRÁNSZKY, E. A. *No tear de palas: imaginação e gênio no séc. XVIII uma introdução*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

EÇA, T. [Editorial] *Imaginar*. v. 1, n. 51. dez, 2008. Disponível em <<http://issuu.com/apecvportugal> >. Acesso em 21/11/2014.

ECO, U. *Arte e beleza na estética medieval*. Trad. de Mário Sabino. Rio de Janeiro: Record, 2010.

EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C. CABRAL, G. S. *Infância: Imaginação e educação em debate*. Campinas: Papirus, 2007.

FACCI, M. G. D. Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11/05/2011.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. 9 ed. Trad. KONDER, L. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

FRANGE, L. B. P. *Noêmia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

FRANZ, T. S.; KUGLER, L. E. Educação para uma compreensão crítica da arte no ensino fundamental: finalidades e tendências. *DaPesquisa – Revista de investigação em artes*. vol.1, n.2. Ago./2004-Jul./2005. Florianópolis: UDESC, 2005. Disponível em <www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa>. Acessado em 02/05/2008.

FREITAS, L. C. de. Educação e competitividade. *Avaliação educacional – Blog do Freitas*. Seção: Estreitamento Curricular. Campinas, jul. 2014. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/?s=competitividade>. Acesso em 26 jul. 2018.

FREITAS, M. T. DE A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. DE A.; RAMOS, B. S. (Orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FREITAS, R. A. M. da M. A cultura escolar como uma questão didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, H. C. de T. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2009.

GOIÂNIA, SME. *Conselho Municipal de Educação de Goiânia*. Resolução CME nº 116 de 16 de setembro de 2013. Goiânia, 2013.

GOIÂNIA, SME. *Diretrizes Curriculares Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano*. Rede Municipal de Educação. Goiânia, 2009.

GOMES, P. C. da C. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicología principios y categorías*. Editorial de Ciencias Sociales: La Habana, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZALEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONZALEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad. GUZZO, R. S. L. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZALEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas-SP: Ed. Átomo e Alínea, 2006.

GONZALEZ REY, F. L. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas – Perspectivas em Psicologia*. v. 4. N. 2, 2008. pp. 225-243.

GONZÁLEZ REY, F. La subjetividad en una perspectiva cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. CS. n. 11. Cali, Colombia, jan-jun 2013^a, pp. 19-42. Disponível em: < https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/.../1565 > Acesso em: 21/09/2016.

GONZALEZ REY, F. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. Trad. OLIVEIRA, L. L. de. São Paulo: Hucitec, 2013.

HAUSER, A. *História Social da Arte e da Literatura*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HERNANDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, nº 69, dez. 1999.

JAPIASSU, R. O. V. Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). *Psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

JAYNES, J. *The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind*. London: Allen Lane, 1976.

KNELLER, G. *Arte e ciência da criatividade*. 15 ed. Trad. José Reis. São Paulo: IBRASA, 1978.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LANIER, V. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura de subsolo*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEHER, R. Educação popular e luta de classes: um tema do século XX. In: *Escolas Livres de Formação*. Caderno nº 1 da Residência Agrária – UNB. Matrizes produtivas da vida no campo, 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1993.

LIBÂNEO, J. C. *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do autor, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27, set /out /nov /dez. 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: PUC-GO, 2011. p. 85-100.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C.. Internacionalização das Políticas Educacionais e Repercussões no Funcionamento Curricular e Pedagógico das Escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S.V. (Orgs.). *Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores*. 1. ed. Goiânia: CEPED Publicações, 2013, v. 01, p. 1-229.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. Versão em português de texto publicado na revista *European Journal of Curriculum Studies*. v. 3. n. 2, 2016, pp. 444-462.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. da M. *A elaboração do plano de ensino conforme a teoria do ensino desenvolvimental*. Texto para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018a.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. da M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018b.

LOWENFIELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

MANO, Z.; ZAGALO, N. Criatividade: sujeito e produto. In: *Anais*. LUSOCOM. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2009, p. 1213-1229.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARIN, A. J. *Educação, arte e criatividade*. Estudo da criatividade não verbal. São Paulo: Pioneira, 1976.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Bauru, 2011. 250 f. Tese (Livre docência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. Obras Escolhidas. Vol. 1. Tomo 1. Trad. Álvaro Pina. Lisboa: Edições Avante, 1982.

MIRANDA, M. *Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus*. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papyrus, 2000.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *O outro no desenvolvimento humano*. Diálogos para a pesquisa prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Orgs.) *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014.

NASCIMENTO, E. A. do. Formação profissional do “Bom Silvícula” nas Artes e Ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, A. M. (Org.) *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

NEVES, A. 2009: Ano europeu da criatividade e inovação um desafio ao futuro da Europa. *Sociedade & Trabalho*. 2010. Disponível em <rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/.../1/Artigo%20Sociedade%26%20Trabalho_AN.pdf>. Acesso em 31/08/15.

OLIVEIRA, M. L. Contribuições da psicanálise para a compreensão da criatividade. In: VASCONCELOS, M.S. (Org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 21-42.

OLIVEIRA, S. R. R. e. *Leitura de imagens para a educação*. Tese. Doutorado em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2014.

PELAES, M. L. W. Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar. *Educação*. Guarulhos, v. 5, n.1, 2010. Disponível em <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/issue/view/37/showToc>>. Acesso em 01/03/2015.

PIAGET, J. Criatividade. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). *Psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

PINO, A. S. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago, 2006. Disponível em: < www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto59.html > Acesso em 07/04/2016.

PINO, A.S. *As marcas do humano*: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. S. Estética e semiótica: sensibilidade e razão na Grécia Antiga. In: PINO, A; SCHLINDWEIN, L. M; NEITZEL, A. de A. (Orgs.) *Cultura, escola e educação criadora*: formação estética do ser humano. 1 ed. Curitiba: CRV, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*: análise de traduções de Lev Semiovitch Vigotsky no Brasil - repercussões no campo educacional. Brasília, 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

RAMOS, B. S.; SCHAPPER, I. (Des)atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural. In FREITAS, M. T. DE A. e RAMOS, B. S. (Orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural*: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

REGO, T. C. *Vygotsky*: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*: a organização escolar. 5 ed. São Paulo: Moraes, 1984.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, n. 4, fev./jul., 1993. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>>. Acesso em 31/01/2017.

RICHTER, S. *Criança e pintura*: ação e paixão do conhecer. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSSI, M. H. W. *Imagens que falam*: leitura da arte na escola. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROUQUETE, M. *A Criatividade*. Trad. Ramiro da Fonseca. Lisboa: Livros do Brasil, 1973.

SACCOMANI, M. C. da S. *A criatividade na arte e na educação escolar*: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

SALLES, C. A. *Gesto inacabado*: processo de criação. 6. ed. São Paulo: Intermeios, 2014.

SANTOS, A. T. dos. *Estudo da criatividade no Brasil*: análise das teses/dissertações em Psicologia e Educação (1970/1993). 1995. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

SARDELICH, M. E.; GARCIA, A.; ALVES, B. T. S. L. *Cultura visual no brasil: um panorama sobre a construção do campo de estudo*. *RDIVE*, João Pessoa, v.1, n. 1, p. 158-175, jan./jun., 2016.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, D. *et al* (Coord. de Durmeval Trigueiro Mendes). *Filosofia da educação brasileira*. 3 ed. Col. Educação e Transformação. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SAVIANI, D. Prefácio. In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. (Orgs.). *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. (Orgs.). *Política educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, D. N. H. *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula*. 2006. 155 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, A. R. *Aprendizagem de leitura de imagens em artes visuais: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental*. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC – Goiás, Goiânia, 2013.

SILVA, S. P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás*. Tese (Doutorado em Educação) – PUC – Goiás, Goiânia, 2014.

SMOLKA, A. L. Comentários. VYGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução Zóia Prestes. São Paulo-SP: Ática, 2009.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 41, mar. 2011, p. 241-254. Disponível em <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf>. Acesso em 20/03/2012.

TORRE, S. de L. *Dialogando com a criatividade*. Trad. De Cristina Mendes Rodrigues. São Paulo: Madras, 2005.

VALE, L. B. R. do. *Como desenvolver a criatividade do aluno em artes visuais*. 2010. 116 f. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado) - Universidade de Lisboa, Mestrado em Ensino de Artes Visuais, 2010.

VARELA, N. *Movimento escolinhas de arte: imagens e ideias*. *Fazendo Artes*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 4, 1988.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, v. 23, n. 61, Campinas, Dez, 2003.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Série Pesquisa em Educação. v. 5. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: VIGOTSKI, Lev S. *Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, Tomo I, 1925/1991, p. 39-60.

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

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Michael Cole et al. (Orgs.). Trad. José Cipolla-Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Psicologia e Pedagogia). p. 01-16.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós Básica, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y habla*. Trad. Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zóia Prestes. São Paulo-SP: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte em la infancia*. 10 ed. Madri: Akal, 2011.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. *Revista Diálogo Educacional, (On line)* v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541/3457>> Acesso em: 20/07/2018.

WECHSLER, S. M. Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. *Psicologia Escolar e Educacional. (On line)* vol. 2, n. 2, Campinas, 1998. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5571998000200003>. Acesso em 25/08/2016.

WECHSLER, S. M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. 3 ed. Campinas: Livro Pleno, 2002.

WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. de C. *Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais*. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). *Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional*. Edições Loyola: São Paulo, 2011.

ZANELLA, A. V.; BALBINOT, G.; PEREIRA, R. S. Recriar a (na) renda de bilro: analisando a nova trama tecida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3(13), 2000. p. 539-547.

ZANELLA, A. V., TITON, A. P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). *Psicologia em estudo*. v. 10, n. 2, Maringá, mai./ago. 2005. p. 305-316.

ZORZAL, M; BASSO, I. Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico cultural. In: *Anais*. 24 ed. Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2001. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em julho de 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO PARA GESTORES E PROFESSORES

Título da Pesquisa: Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural.

Pesquisadora: Ana Rita da Silva

I. Nome do(a) participante (opcional) _____

II. Cargo ou função (pode ser marcada mais de uma):

Professor (Informe a disciplina): _____

Coordenador Pedagógico

Diretor da Escola

III. Sexo: Masculino Feminino

IV - Formação Profissional

IV. A - Ensino superior

Nome do curso: _____

Bacharelado Licenciatura

IV. B Última pós-graduação:

Especialização Mestrado Doutorado

Nome do curso : _____

V - Concepções Sobre Arte e Criatividade na Escola

V.A O que você pensa sobre a disciplina Arte no currículo escolar? _____

V.B Como percebe o significado da disciplina Arte nesta escola? _____

V.C Você considera a organização deste ambiente escolar favorável à disciplina Arte? Por quê? _____

V.D O que você considera como criatividade? _____

V.E Você acha que o ensino de Arte contribui para o desenvolvimento da criatividade? Como? _____

V.F As demais disciplinas concorrem para o desenvolvimento da criatividade? De que forma? _____

V.G – Você percebe a manifestação da criatividade dos alunos neste ambiente escolar? De que forma? _____

Outras observações: _____

APÊNDICE 2: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE ARTE

- (1) Fale sobre o seu percurso formativo em Arte.
- (2) Por que a escolha da licenciatura em Arte?
- (3) Você produz arte?
- (4) O que considera como criatividade?
- (5) Qual o papel do ensino de arte para o desenvolvimento da criatividade?
- (6) O que você pensa sobre o *seu papel* como viabilizador do processo criativo dos alunos?
- (7) Como você concebe a relação entre o ensino dos conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento da criatividade?
- (8) Que elementos da prática pedagógica você considera inibidores ou estimuladores da criação?
- (9) Qual o papel da escola e das outras disciplinas no desenvolvimento da criatividade?
- (10) Como o contexto escolar, no qual você está inserido, influencia no seu desempenho na disciplina Arte? (relações interpessoais, condições físicas e materiais, políticas educacionais)

APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS PARTICIPANTES

1. Aspectos socioeconômicos

(Nome e idade)	Bairro onde mora	Moradia (Própria/Alugada)	Meio de Transporte p/ a escola	Profissão dos pais

2. Aspectos socioculturais

(Nome e Idade)	Participação em eventos culturais	Visitas a museus e seu significado (relatar lembranças)	Atividade de lazer

3. Relação com o ensino de Arte na escola

(Nome e Idade)	Gosta da arte na escola?	O que mais gosta nas aulas de arte	O que gostaria de mudar nas aulas de Arte

ANEXOS

ANEXO I

N.	ANO	TESE/ DISSERTAÇÃO	TÍTULO	LOCAL
01	1975	Dissertação	Estudo quase experimental para testar a eficácia de um método de pressão como meio de aumento da criatividade artística	PUC RS
02	1978	Dissertação	Arte/educação: o professor e as condições de ensino de educação artística na escola de 1º grau, em salvador	UFBA
03	1978	Dissertação	Efeitos do modelo humanístico de criatividade em artes plásticas: um estudo em aberto	UFRGS
04	1983	Dissertação	O espaço do desenho: a educação do educador	USP
05	1987	Dissertação	Criatividade na educação plástica: uma experiência com professores e alunos de 1º grau	PUC RS
06	1992	Dissertação	Ensino de desenho: um treinamento da habilidade de fazer desenhos	USP
07	1999	Dissertação	Relações entre a Criatividade Artística e as Funções Superiores	MACKENZIE
08	1999	Dissertação	O Desenvolvimento Da Criatividade E A Relação Com As Competências Intelectuais Da Criança No Ensino Das Artes Plásticas: Uma Proposta De Ação Pedagógica	UFMS
09	2002	Dissertação	Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências'	UFRGS
10	2003	Tese	Arbitrariedade: Uma Reflexão sobre a Natureza da Criatividade	UNICAMP
11	2004	Dissertação	Arqueologia da criação artística: vestígios de uma gênese: o trabalho artístico em seu movimento	UNICAMP
12	2006	Tese	Imaginação, criança e escola processos criativos em sala de aula	UNICAMP
13	2007	Dissertação	A arte como meio de educação	UNIOESTE
14	2008	Tese	Educação formal e criatividade humana: um estudo voltado à arte na primeira série do ensino fundamental I em uma escola londrinense.	UEL
15	2008	Dissertação	Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância	USP
16	2008	Dissertação	Geometria e arte decorativa :um estímulo a criatividade das crianças das séries iniciais	FURB
17	2011	Dissertação	A ocupação racional da arte na educação formal: um estudo desde a perspectiva da criatividade	Metodista
18	2012	Dissertação	O Ensino Da Arte Na Escola: A Ênfase Na Criatividade	UFF
19	2012	Dissertação	Arte na escola: a dimensão do processo criativo na relação pedagógica	Metodista
20	2013	Dissertação	Concepção de criatividade na prática de professores de arte de anos finais do ensino fundamental, em escolas particulares de Brasília - DF	UCB
21	2014	Dissertação	A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski	UNESP