



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

**A CRIATIVIDADE INFANTIL NA ATIVIDADE DE
CONTAR HISTÓRIAS**
uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade

Geisa Nunes de Souza Mozzer

Brasília - DF

2008

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia

**A CRIATIVIDADE INFANTIL NA ATIVIDADE DE
CONTAR HISTÓRIAS**
uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade

Geisa Nunes de Souza Mozzer

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor em
Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Albertina Mitjans Martínez

Brasília - DF

2008

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia

Tese de Doutorado avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª Dra. Albertina Mitjás Martínez – Presidente
Universidade de Brasília - UnB

Prof^ª Dra. Maria Eleusa Montenegro
UniCeub

Prof^ª Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa
Universidade de Brasília - UnB

Prof^ª Dra. Maria de Fátima Bruno-Faria
Universidade de Brasília - UnB

Prof^ª Dra. Ângela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco
Universidade de Brasília - UnB

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o bronze que soa ou como o címbalo que retine.

Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé ao ponto de transportar montes, se não tiver amor nada serei.

E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres, e ainda que entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará.

O amor jamais acaba...

(Bíblia)

*Ao meu pai a quem tanto amo e de quem sinto toda falta,
à minha mãe exemplo de vida e superação,
aos meus filhos, Cecília e Felipe, forças vivas de criatividade.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu pai, José de Souza e Silva, que foi embora cedo demais, antes de ter um de seus sonhos realizados - ver sua filha mais nova defender sua tese de doutorado. Mas nem por isso deixou de ser meu grande mestre, conselheiro e maior incentivador.

À minha mãe, por ter me dado a vida, ser meu exemplo, ser minha amiga e companheira, agora, mais do que sempre.

À Prof. Dra. Albertina Mitjans Martínez, muito mais que orientadora, uma grande amiga que sempre me incentivou, acreditando na minha capacidade de produzir 'algo novo' e de 'valor'! Destaco sua responsabilidade, profissionalismo, ética e simplicidade, comum às grandes mulheres da nossa história.

À Prof^a. Dra. Marilda de Souza Castro, pela revisão do texto, apoio e estímulo, fundamentais para que eu concluísse esse trabalho.

Ao Prof^o. Dr. Fernando González Rey, pelo exemplo de determinação, disciplina, inquietação e inconformismo.

Ao Prof^o. Dr. Norberto Abreu e Silva Neto, pelo incentivo à produção acadêmica, por tanta sabedoria, inteligência e simplicidade. Minha mais profunda admiração.

À Prof^a. Dra. Fabícia Teixeira Borges, pela amizade, companheirismo, e trocas valiosas sobre a teoria histórico-cultural.

A Prof^a. Ms. Alessandra Oliveira Machado Vieira, pela paciência e exemplo de dedicação. Destaco sua seriedade e compromisso com a pesquisa acadêmica..

Às Profs. Dras. Ângela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco e Maria de Fátima Bruno-Faria, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, e às Profs. Dras. Maria Eleusa Montenegro, Maria de Fátima Guerra de Sousa e Suselaine Serejo Matinelli pela pronta disponibilidade em compor a banca de defesa.

Ao Sr. Fábio Estival e Edna Alci Bezerra Torres, do Programa de Doutorado em Psicologia do Instituto de Psicologia da UnB, pela disposição em ajudar orientando e propondo alternativas.

À Prof^a. Maria Cristina de Carvalho Batista Demori, pelas noites mal dormidas na graduação, pelo companheirismo nesses últimos 30 anos, pelas discussões, incentivos e muitas trocas.

À Prof^a Ms. Giovana Bessa Borges Heinemann, pela força com as traduções, pelas longas conversas e ricas trocas.

Aos colegas do grupo de pesquisa, coordenado pela Prof^a Albertina, Fátima Bruno, Ana Valéria, Cristina, Renata, Susi, Patrícia, Maristela, Geandra, Esmeralda, Maria Eleusa, Edilberto, e Ana Luíza, pelo rico espaço de discussões e idéias.

Aos colegas da Pró-reitoria de Graduação, da Universidade Federal de Goiás: Prof^a Ms. Iara Barreto, Prof^a Dra. Celene Cunha Monteiro Antunes Barreira, Prof^a Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa, Prof^a Stela Godoy, Licinha, Neves, Lúcia, Edir, Marinêz, Anileide e Enoque, pela força, principalmente, no início.

Ao Milton Camargo, marido querido, que com paciência leu boa parte dos meus textos, buscando me incentivar. Sua contribuição foi valiosa.

Ao Dã Nunes de Souza Paranhos, que hoje já não é mais criança, mas que, por causa de sua infância prodígio, me inspirou, desde o mestrado, a trabalhar com pré-escolares.

À Cecília Nunes de Souza Mozzer, minha filha querida que, apesar de ser ainda uma criança, ajudou muito com as filmagens, fotografias e cuidados com o irmãozinho enquanto a mamãe estudava.

À Suzani Nunes de Souza Paranhos e Luiz Carlos Paranhos das Neves, por tantos cuidados e carinho com o Felipe, enquanto eu trilhava o difícil, mas tão gratificante, caminho da pesquisa acadêmica.

À Elna, Pablo, Bruno Henrique e Ana Paula, pelo apoio sempre tão carinhoso, pelas longas conversas, pelos sábios conselhos e pela amizade incondicional.

À Prof. Mônica Domenici Mozzer, cunhada e amiga querida, pela disposição em me ajudar em tudo que eu precisei.

Aos funcionários e professores do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, em especial à Prof^a. Rosana e Prof^a. Helena que abriram as portas da escola sem restrições, acreditando no meu trabalho. Muito obrigada.

À Valéria Maria Franco pela disposição em ajudar sempre.

Ao Dr. Paulo Moreira, pelo grande estímulo principalmente no início do processo.

À Bárbara Camargo Alves que, com o seu jeito espontâneo de discutir os problemas da psicologia, acabou por contribuir com este trabalho.

Ao Marcelo, Sandra e Larissa, pela acolhida carinhosa todas as vezes que precisei ir a São Paulo pesquisar.

A todo o pessoal de Belo Horizonte que ficou torcendo à distância, mas próximo com o coração: Lourdina, Geralda, Antônio, Ivê, Ana Lúcia, Samira, Maurício, Fabrícia, Sâmia e Roberta, muito obrigada.

Às crianças: Felipe, Pedro, Gabriela, Beatriz, Heitor, Inácio, Malu e Eliza fontes de inspiração e incentivo a continuarmos estudando a criatividade infantil.

Enfim, é muito difícil agradecer a todas as pessoas que colaboraram para a concretização deste trabalho. Conteí com o apoio, a compreensão e o carinho de muitos nesta trajetória, às vezes tão amarga, noutras tão doce. Lembrei-me de algumas pessoas e sei que corro o risco de esquecer de outras tantas.

A todos, o meu reconhecimento.

SUMÁRIO

Lista de Gráficos	xii
Lista de Tabelas.....	xiii
Resumo.....	xiv
Abstract.....	xv
INTRODUÇÃO.....	16

CAPÍTULO I – CRIATIVIDADE

1.1. Conceitos.....	24
1.2. Elementos Constitutivos da Criatividade.....	32
1.3. Criatividade Infantil.....	39

CAPÍTULO II – A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE L. S. VIGOTSKI

2.1. A teoria histórico-cultural de Vigotski e o desenvolvimento das funções psíquicas	47
2.2. A criatividade, imaginação e memória na infância à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski.....	50
2.3. A brincadeira: espaço de criação, imaginação e reinvenção da realidade.....	58

CAPÍTULO III – A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA SUBJETIVIDADE

3.1. A Subjetividade como Sistema Histórico.....	62
--	----

3.2. Personalidade e Sujeito.....	70
3.3. Forças Motrizes do desenvolvimento.....	74
3.3.1. Contexto Social e Comunicação.....	74
3.3.2. As contradições como forças motrizes do desenvolvimento.....	77
3.3.3. Unidades Subjetivas do Desenvolvimento.....	79
3.4. Sentido Subjetivo.....	83
3.5. Subjetividade Social.....	85

CAPÍTULO IV – A CRIATIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DA SUBJETIVIDADE

4.1. Porque este enfoque é tomado como ponto de partida	89
4.2. A Criatividade como expressão da subjetividade.....	92
4.2.1. Configurações Criativas.....	93
4.2.2. Sentido Subjetivo e Criatividade.....	94
4.2.3. Subjetividade Social e Criatividade.....	97

CAPÍTULO V – LITERATURA INFANTIL

5.1. Origens da Literatura Infantil.....	101
5.2. O Lúdico na Literatura.....	106
5.3. A leitura, a escrita e o letramento numa perspectiva histórico-cultural.....	107
5.4. O desafio pedagógico.....	109
5.5. A leitura como unidade subjetiva do desenvolvimento.....	110

CAPÍTULO VI – ABORDAGEM METODOLOGIA

6.1. Objetivos.....	112
---------------------	-----

6.2. Aspectos da Epistemologia Qualitativa	112
6.3. O estudo de caso	117
6.4. Caracterização da instituição escolar.....	118
6.5. O cenário e os participantes da pesquisa.....	125
6.6. Instrumentos e indicadores.....	126
6.7. Procedimentos metodológicos.....	129
6.8. Construção e análise da informação.....	144

CAPÍTULO VII – ANÁLISE E DISCUSSÃO DA INFORMAÇÃO

7.1. O Caso de Alice.....	148
7.1.1. Apresentação.....	148
7.1.2. Expressão da criatividade de Alice na atividade de contar histórias.....	149
7.1.3. Elementos subjetivos de Alice relacionados com a expressão da criatividade na atividade de contar histórias.....	156
7.1.4. Elementos contextuais que interferiram na expressão da criatividade na atividade de contar histórias no caso de Alice.....	161
7.1.5. Análise Conclusiva do Caso de Alice.....	162
7.2. O Caso de João	163
7.2.1. Apresentação.....	163
7.2.2. Expressão da criatividade de João na atividade de contar histórias.....	165
7.2.3. Elementos subjetivos de João relacionados com a expressão da criatividade na atividade de contar histórias.....	171
7.2.4. Elementos contextuais que interferiram na expressão da criatividade na atividade de contar histórias no caso de João.....	179
7.2.5. Análise Conclusiva do Caso de João.....	180
7.3. Análise Integrada de ambos os sujeitos	182
ARGUMENTAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS	196

ANEXO 1.....	206
ANEXO 2.....	207
ANEXO 3.....	208
ANEXO 4.....	210
ANEXO 5.....	211
ANEXO 6.....	212
ANEXO 7.....	213

LISTA DE GRÁFICOS

Crianças que freqüentaram outras instituições de Ensino.....	122
Renda Familiar das Famílias.....	122
Tipo de Moradia.....	123
Religião das Famílias.....	123
Fontes onde os pais buscam suporte para a educação das crianças.....	124
Número de Pessoas na Residência.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das Crianças nas Turmas	119
Tabela 2 – Tipos de Instrumentos e objetivos	140
Tabela 3 – Tipos de Instrumentos e objetivos	141
Tabela 4 – Tipos de Instrumentos e objetivos	142
Tabela 5 – Tipos de Instrumentos e objetivos	143

MOZZER, Geisa N. S. (2008) A Criatividade Infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília - UnB, Brasília-DF.

RESUMO

A presente tese teve como proposta principal compreender como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão em crianças da Educação Infantil. Buscou-se analisar, portanto, indicadores de criatividade, bem como os elementos subjetivos que estiveram na base da ação criativa das crianças na referida atividade. Pretendeu-se, ainda, analisar os elementos contextuais que interferiram na expressão da criatividade das crianças na atividade de conto e reconto de histórias, a partir da Teoria Histórico-cultural da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (1995, 1997, 1998, 1999a, 2003, 2004a) e da concepção de criatividade como processo da subjetividade, desenvolvida por Mitjás Martínez (1997, 1999a, 2000, 2004, 2006). Diferentes técnicas qualitativas foram utilizadas à luz da concepção epistemológica qualitativa, proposta por González Rey (2002b, 2005). A pesquisa empírica se dividiu em duas fases: a primeira com um grupo de 25 crianças entre 3 e 6 anos de idade, quando foram realizadas 5 sessões de observação participante e 5 sessões de conto e reconto de histórias. Após esta etapa, foram selecionadas duas crianças consideradas mais criativas com base no critério da imaginação. Na segunda fase da pesquisa, foram realizados os estudos de casos dos dois sujeitos considerados mais criativos. Dentre os principais resultados identificou-se que a criatividade se expressa de forma diferente em cada um dos sujeitos, sendo que, no caso da criança mais nova, de três anos e nove meses, a criatividade se manifestou através da mirabolância de idéias sem a preocupação com o sentido ou conexão das histórias. Já no segundo caso, da criança de cinco anos e nove meses, a criatividade se manifestou através da elaboração de detalhes e da forma personalizada e dramatizada que contou suas histórias. No segundo caso, houve uma maior preocupação com a ordenação e sistematização das idéias e com a compreensão e sentido do seu produto criativo. Em ambos os casos foi observado que a criatividade está relacionada com as configurações subjetivas de cada um, bem como com a subjetividade social constituída nos espaços sociais nos quais as crianças atuam. Concluímos que a criatividade na atividade de contar histórias se expressa de forma diversa e singularizada e que o critério de valor se refere ao significado do produzido para a satisfação das necessidades da própria criança em desenvolvimento e não está diretamente relacionado ao significado social do produto criativo.

Palavras chaves: expressão criativa; criatividade; subjetividade; contos infantis; educação infantil.

MOZZER, Geisa N. S. (2008) A Criatividade Infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF.

ABSTRACT

The main goal of this thesis is to understand how to express creativity in the activity of hearing and telling stories and also which subjective elements are involved in this expression in pre-school children. Therefore, it was analyzed indicators of creativity and subjective factors which lead to children creative actions in that activity. The intention is also to examine the contextual factors which interfere in the children creativity expression for the activity of telling stories, from the theory of subjectivity proposed by González Rey (1996, 1997, 1998, 1999, 2003, 2004) and the concept of creativity as a subjectivity process, developed by Mitjás Martínez (1997, 1998, 2001, 2004, 2006). Different qualitative techniques were used based on the qualitative epistemological conception proposed by Gonzalez Rey (2002b, 2005). The empirical research was divided into two phases: the first contained a group of 25 children ranged from 3 to 6 years old, which were done 5 sessions of observation participatory and 5 sessions of telling stories. In the second stage of this first phase, the sessions of observation participatory and telling stories were examined and two children considered the most creative on the basis of imagination were selected. In the second phase of the research, it was presented two most creative cases of studies among the subjects. Taking into account the results, it was identified that creativity was expressed differently for each subjects. For younger children, three years old, the creativity was expressed through the extravagant ideas without concern about stories direction and connection, far from the reality. In the second case, the five years old child, it was observed a higher concern about sorting and systematization of ideas, with a comprehension of his creative product. In both cases, it was observed that creativity was related to the subjective constitution of each one, as well as, the social subjectivity constituted in social spaces in which children act.

Key words: creative expression, creativity; subjectivity; reading stories to children; child education.

INTRODUÇÃO

A proposta de estudar a criatividade infantil à luz da Teoria Histórico-cultural da Subjetividade surgiu a partir de um interesse duplo. Primeiramente, estudar a expressão e desenvolvimento da criatividade em crianças na primeira infância e, em consequência, aprofundar mais os estudos desta teoria e suas contribuições para a compreensão desta faixa etária. Já o interesse por crianças na primeira infância advém do fato de ser, a compreensão de seu desenvolvimento, o meu maior esforço desde finais dos anos 80, quando cursei a Graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa – MG. E esse interesse se dá porque entendo que é nessa faixa etária que está a base da construção das funções psíquicas, apesar de não considerá-las imutáveis ao longo do desenvolvimento. Além disso, a escolha desta faixa etária se deu por julgarmos ser de extrema importância que a pré-escola deve deliberadamente desenvolver recursos da personalidade da criança, relacionados ao processo de alfabetização/letramento, que estão envolvidos com a atividade de conto e reconto de histórias, que favoreçam a formação de pessoas mais criativas.

No início do século XX, as creches aparecem como fruto dos movimentos operários e da preocupação com as condições de vida das populações mais pobres. De fato, no Brasil, as creches surgem para contribuir com a formação de seres capazes, higiênicos, nutridos e sadios. Em decorrência desses aspectos, as poucas creches criadas naquele momento situavam-se, sobretudo, nas vilas operárias e eram mantidas, principalmente, por entidades filantrópicas e, em menor número, pelo Estado. O trabalho desenvolvido nas creches era, fundamentalmente, assistencial. Segundo Oliveira, Mello, Vitória e Rossetti-Ferreira (1999), a preocupação era com a alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação e para o desenvolvimento da criança não era, nessa época, valorizado.

A partir da década de 1960, com a maior organização do proletariado e a crescente participação das mulheres na força de trabalho, novos elementos são trazidos ao atendimento a crianças em creches. Assim, atualmente o sistema de creches ou berçários tem sido uma necessidade não só para mulheres proletárias, mas também

aquelas pertencentes às camadas mais altas da sociedade. Esta situação coloca-nos o desafio de pensar sobre o desenvolvimento integral da criança pequena nas instituições de ensino que a atendem.

Entendendo a criatividade como um processo psíquico que se constrói na criança desde muito cedo, interessou-me o fato de compreender melhor como este processo se expressa, como se manifesta e com quais processos se relaciona nesse período do desenvolvimento. Parti então, para a busca de uma definição, na literatura científica, de criatividade em crianças ainda na primeira infância. Apesar de todos os esforços, no entanto, não consegui encontrar um conceito específico do que seria considerado criativo nesta faixa etária.

A primeira razão pela qual apontamos a necessidade de estudar a criatividade infantil, numa perspectiva histórico-cultural da subjetividade, é a polarização constatada na maior parte dos estudos sobre criatividade que seguem, basicamente, duas direções: a concepção inatista e a concepção ambientalista da psicologia (Davis e Oliveira, 1994).

Numa concepção inatista, a criatividade seria uma característica do ser humano já existente desde o nascimento, uma característica filogenética, herdada da espécie humana. Para desenvolvê-la, bastaria propiciar às crianças condições de bem estar nas quais elas próprias desenvolveriam esta habilidade inerente à sua natureza. Convém não esquecer que a criatividade já foi vista como um dom concedido por Deus a alguns poucos privilegiados. A chamada predestinação, também neste domínio, é um vocábulo que tem a sua razão de ser, pois o inatismo é ainda hoje defendido. Porém, a concepção de criatividade vem sofrendo, ao longo dos anos, várias mutações próprias do desenvolvimento do conceito.

À luz da concepção ambientalista, a mente é considerada passiva, neutra e receptiva. O organismo é considerado reativo e a aprendizagem uma mudança no comportamento, ocorrendo através de estimulação. A criatividade, nessa perspectiva, seria entendida como uma habilidade a ser desenvolvida após o nascimento, através de um acúmulo de informações e estimulações sensitivas, recebidas pela criança no decorrer de seu desenvolvimento. Neste sentido, se a criança não se tornou um adulto criativo, foi porque não lhe foram dadas condições ambientais ideais e estimuladoras,

bem como informações suficientes para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva teórica, estão os recentes estudos de Simonton (2002), “*A Origem do Gênio*” e de De Masi (2000), “*O Ócio Criativo*”.

Uma vez que a gênese da Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade, referencial teórico desta pesquisa, se encontra no pensamento dialético, expresso sob o enfoque histórico-cultural do psiquismo humano, fundamentalmente no pensamento germinal de seus fundadores, discutimos, neste trabalho, as bases da teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), bem como seus estudos sobre o desenvolvimento da imaginação e criatividade na infância. A criatividade é entendida nesta pesquisa como uma expressão da subjetividade, estudada à luz das pesquisas de Mitjás Martínez e que se expressa na criança como um processo psíquico relacionado à imaginação e à fantasia, tal como preconiza Vigotski (1932/1999).

Outra razão importante que justifica este estudo é o fato de estar muito presente no senso comum a idéia de que a criança é mais criativa que o adulto e que é na infância que a fantasia mais se desenvolve. No entanto, para Vigotski (1930/1990), este não é o ponto de vista científico, pois, para ele, a experiência infantil é qualitativamente mais pobre do que a do adulto. Então, sua relação com o mundo não tem a mesma complexidade e diversidade que podemos distinguir nas pessoas mais velhas. E, ainda, para este autor, o mundo experimental da criança e sua capacidade de adaptar-se a este mundo é menor e isso é a base para o desenvolvimento da criatividade humana. Tanto a atividade reprodutiva, ligada à memória, como a atividade criativa, baseada na habilidade combinatória, servem à adaptação ao ambiente, ao conhecido, com base no passado e à adaptação ao desconhecido, com vistas ao futuro. (Vigotski, 1930/1990, p. 84-85)

Podemos afirmar, então, que, segundo Vigotski (1930/1990), a criança necessariamente tem a criatividade menos desenvolvida que o adulto, pois este último estaria mais capacitado à produção criativa. Para o autor, o processo de imaginação e de criação não é espontâneo e o mundo cultural é, em grande parte, produto da imaginação. Sendo assim, a imaginação e a criatividade, juntamente com outras funções psicológicas superiores, são o que distingue o mundo cultural do mundo natural. Essas funções se desenvolvem em função da história e da cultura. O domínio histórico-cultural, para Vigotski, não representa o histórico social do indivíduo nem seu contexto cultural presente, mas refere-se à natureza do desenvolvimento dos processos psicológicos humanos (Neves-Pereira, 2007). Assim, “*a cultura torna-se parte da natureza humana*

num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.” (Oliveira, 1993, p.24)

Uma terceira razão para se estudar a criatividade infantil é que existem referidas na literatura poucas pesquisas empíricas sobre este assunto. Isto pode indicar que a criatividade infantil é considerada, entre a comunidade científica, como algo natural que não precisa ser explicada ou estudada. Foram realizadas pesquisas bibliográficas articulando criatividade e criatividade infantil ou criatividade na infância na base de dados PsychLIT¹ e a *American Psychological Association (APA)*, quando foram encontradas 7 referências sobre este tema: três livros sobre testes de inteligência e quatro artigos sobre a aprendizagem de um instrumento musical, ligando a criatividade à estética e às artes. Com relação a dissertações e teses defendidas no Brasil, que abordam o tema da criatividade na infância, foram encontradas as de Neves-Pereira (1996), Silva (2003), Neves-Pereira (2004) e Nakano (2005), porém focalizando seja a normatização de treinamentos e testes sejam as concepções práticas de professores.

A idéia de estudar a criatividade infantil, justifica-se também, pelo fato de não haver, na literatura recente, até onde conseguimos revisar, nenhum trabalho que conceitue, de forma específica, este processo numa perspectiva histórico-cultural. A criatividade em geral é concebida pela maioria dos autores como sendo a produção de algo novo, mesmo que seja novo somente para aquele que cria, e que tenha valor (Mitjans Martínez, 1997). Outros autores entendem que “*criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para satisfação própria e benefício dos demais*” (De la Torre, 2005, p. 13), dentre outras definições. Em autores contemporâneos que se dedicam ao estudo da criatividade, não se encontrou nenhuma conceituação específica sobre criatividade infantil. Para a presente pesquisa, foi utilizada a base de dados Scientific Electronic Library Online - SciELO Brasil² e Psicologia on line³, além de pesquisas bibliográficas em várias bibliotecas do país.

Outro desafio com o qual deparamos foi definir em que contexto específico seria estudada a criatividade infantil. Afinal, seria impossível observar a criança em todas as atividades desenvolvidas na educação infantil para compreender

¹ PsychLit é uma base de dados que fornece acesso às publicações de Psicologia, Psiquiatria, Neuropsicologia e Neurociências, sendo muito utilizada nas pesquisas científicas.

² Esta base de dados contém uma coleção de periódicos científicos brasileiros e estrangeiros, abordando os mais variados assuntos, bastante utilizada nas pesquisas científicas.

³ Esta base de dados contém todas as publicações do Conselho Federal de Psicologia.

como a criatividade se expressa durante a realização das respectivas atividades. Fez-se necessário, assim, definir uma faixa etária e uma atividade específica. Optamos, então, por estudar crianças entre três e seis anos de idade que freqüentam a educação infantil.

A escolha da atividade de contar histórias, se deu por esta ser entendida, nesta pesquisa, como uma das atividades lúdicas presentes no cotidiano das crianças que mais chamam a atenção na sala de aula, podendo ser considerada uma atividade que compromete recursos subjetivos capazes de integrar e estimular um conjunto de aquisições no desenvolvimento integral da criança. Assim, priorizamos esta atividade para, a partir dela, buscarmos compreender a expressão da criatividade infantil. Para González Rey (2004a), a aprendizagem da leitura, que está relacionada com a atividade de contar histórias, pode significar um espaço de socialização e de produção simbólica, *“estimulando sentidos subjetivos e recursos muito diferentes da criança, desde intelectuais até morais”*. E continua afirmando que esta atividade pode *“transformar-se em uma configuração subjetiva do desenvolvimento da criança, dominante no intervalo entre quatro e sete anos.”* (p.18).

Por estas razões, optou-se, neste trabalho, por estudar a expressão da criatividade de crianças entre três e seis anos de idade, na atividade de contar histórias infantis. Entendendo que esta atividade tem a capacidade de estimular e integrar variadas aquisições do desenvolvimento neste momento do ciclo da vida infantil. A atividade de contar histórias, vista como preparatória e motivadora para a aprendizagem da leitura, é considerada neste trabalho como uma das atividades que mais despertam esforços cognitivos e emocionais, bem como novas aquisições no desenvolvimento. Entendemos que a criatividade não se configura no sujeito como uma característica isolada, ao contrário, possui na sua base elementos subjetivos que fazem parte do sistema da personalidade da criança. Assim, nossa proposta é ***compreender como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão em crianças da educação infantil***. Desta forma, buscamos compreender o que está na base da criatividade infantil em termos subjetivos, ou seja, quais são os elementos subjetivos que a possibilitam e como ela é expressa pelo sujeito na atividade de contar e recontar histórias.

Assim, nossa intenção com esta pesquisa foi buscar compreender como a criatividade de crianças na primeira infância se expressa na atividade de contar

histórias, quais elementos estão na base dessa expressão e quais fatores externos se relacionam com ela, com o intuito de delinear um modelo teórico, mesmo que preliminar, sobre a criatividade infantil à luz da Teoria Histórico-cultural da Subjetividade. Uma vez que não encontramos na literatura revisada nenhuma pesquisa empírica nesta direção, nem tampouco uma construção teórica sobre o referido assunto.

Para tanto, foram realizados estudos com crianças daquela faixa etária que moram em Goiânia e que freqüentam um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI. A escolha por fazer a pesquisa em Goiânia se deu pelo fato de ser nesta cidade que venho realizando estudos sobre o desenvolvimento infantil, junto a grupos de estudos da Universidade Federal de Goiás- UFG, universidade da qual faço parte como docente da disciplina Psicologia do Desenvolvimento, desde 1998.

Na tentativa de nos aproximarmos de uma concepção de criatividade infantil, numa perspectiva histórico-cultural da subjetividade, buscamos, nesta pesquisa, identificar na atividade conto, reconto e elaboração de histórias por parte das crianças a emergência de elementos que impliquem algum grau ou tipo de criação, além das características personológicas que estão na base da ação criativa das crianças e os elementos contextuais que a respaldam no momento da criação.

A parte empírica da pesquisa foi realizada com base na epistemologia qualitativa, proposta por González Rey (1996, 1997, 1999b, 2002b), quando foram utilizados diferentes instrumentos, descritos na metodologia deste trabalho, para obter informações relevantes sobre os sujeitos analisados. Esta epistemologia pressupõe um caráter interativo do processo de produção do conhecimento, isto é, uma comunicação diferenciada entre investigador e investigado, a análise construtiva interpretativa das informações e a *“singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento”* (González Rey 2002b, p.35).

A novidade, portanto, desta pesquisa, se dá no sentido de compreender a expressão da criatividade infantil na atividade de contar histórias e quais elementos subjetivos estão envolvidos nessa expressão. Assim, a contribuição deste trabalho ficará no campo da Psicologia, com implicações também na Educação, uma vez que a escola possui um papel fundamental na constituição do sujeito criativo. Pois, na medida em que esta deixa de se preocupar apenas com a capacidade de reproduzir conhecimento e adaptar-se às regras, desenvolvendo intencionalmente outras importantes características,

estará dando sua parcela de contribuição para que as crianças aprendam a enfrentar, de forma mais criativa, problemas futuros.

No Capítulo I deste trabalho, foram discutidas questões sobre a conceituação de criatividade e de criatividade infantil, pois, tomando as palavras de Giglio (2002) “*ainda sabemos todos muito pouco sobre o fenômeno da criatividade*” (p. 232). Parece, no entanto, que se tem unanimidade com relação a um ponto: o elemento novidade aparece como uma constante em quase todas as definições deste termo. Mesmo quando essa novidade diz respeito a uma decisão, a uma atitude, a um pensamento ou a uma idéia (De la Torre, 2005). Ainda neste capítulo foram apresentados os elementos constitutivos da criatividade e seus níveis de manifestação, elucidados pela literatura científica.

O segundo capítulo, foi dedicado à perspectiva histórico-cultural de L. S. Vigotski (1896-1934), passando por uma discussão sobre a cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas e da criatividade na criança.

O terceiro capítulo foi dedicado a um aprofundamento da Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade, em González Rey (1997, 2000, 2002a, 2003 e 2004a), incluindo uma análise da subjetividade como sistema histórico, das categorias personalidade e sujeito, além de terem sido discutidos os conceitos, desenvolvidos pelo autor, de forças motrizes do desenvolvimento; contexto social e comunicação; as contradições como forças motrizes do desenvolvimento; as unidades subjetivas do desenvolvimento; configurações subjetivas; sentido subjetivo; subjetividade individual e social, incluindo-se a sua evolução. Estes conceitos serão importantes para entendermos como a criatividade se configura na criança, no contexto de contar histórias.

No quarto capítulo foi apresentada a concepção de criatividade na perspectiva histórico-cultural da subjetividade, à luz dos estudos de Mitjans Martínez (1997, 2000, 2004, 2005b, 2006). Esta concepção de criatividade vai de encontro à maioria dos estudos nesse campo que, tradicionalmente tem analisado este processo como intra-psíquico e eminentemente mental. A partir da integração complexa de elementos subjetivos na ação criativa, da categoria de sentido subjetivo da criatividade e de configurações criativas pudemos, nesta pesquisa, gerar conhecimentos sobre a complexidade e dinamicidade da expressão criativa infantil.

O capítulo V foi dedicado aos estudos sobre a Literatura Infantil, passando pelas suas origens e ressaltando a importância da atividade de contar histórias, como possível unidade subjetiva do desenvolvimento para crianças na primeira infância. E, vista desta forma, como espaço privilegiado que pode provocar a emergência de elementos que poderão se configurar em ações com algum grau de criatividade.

O sexto capítulo desta tese foi dedicado à apresentação da metodologia utilizada nesta pesquisa, abordando aspectos teórico-metodológicos da epistemologia qualitativa, apresentando os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa empírica e explicitando a forma que foi realizada a análise da informação. Ainda neste capítulo, julgamos ser importante apresentar algumas informações sobre o Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, onde foi realizada a pesquisa empírica.

A pesquisa empírica foi dividida em duas fases. A primeira foi realizada com 25 crianças de três a seis anos de idade quando foram realizadas sessões de observação participante e de conto e reconto de histórias. Com base nessas sessões foram selecionadas duas crianças consideradas mais criativas pelo critério da imaginação. Trouxemos para apresentação nesta tese esses dois estudos de casos.

Dessa forma, apresentamos no sétimo capítulo, os dois estudos de casos que foram analisados com base nos resultados obtidos a partir de diferentes instrumentos e procedimentos, empregados com a intenção de se obter um maior número possível de informações que puderam contribuir para a compreensão da expressão da criatividade desses sujeitos no contexto de conto e reconto de histórias infantis.

Por fim, no capítulo VIII, o último desta tese, apresentamos algumas argumentações e considerações finais, a partir da análise e discussão dos dois casos, de relações com a literatura revisada e, principalmente, com os pressupostos teóricos assumidos. Dessa forma, apresentamos as principais contribuições desta tese para a compreensão da expressão da criatividade infantil na atividade de contar histórias. Ainda neste capítulo, apontamos algumas sugestões de pesquisas futuras relacionadas ao tema estudado, algumas limitações deste estudo, bem como uma aproximação de um conceito de criatividade infantil, mesmo que esse não tenha sido um dos objetivos desta tese.

CAPÍTULO I - CRIATIVIDADE

1.1. CONCEITOS

Definir “criatividade” não é uma tarefa fácil. Apesar do termo estar muito presente na literatura científica e cotidiana, não há uma definição única deste conceito. Isso se torna mais evidente quando tratamos da criatividade infantil. Isaksen (1987) considera a criatividade como um complexo, abstrato e desfocado conceito, lembrando que a mesma tem sido apontada, pelo senso comum, como um fenômeno mágico e misterioso, que acontece no homem independentemente das circunstâncias e do meio no qual ele vive. O referido pensamento não alcançou tal hegemonia por acaso. Vários são os autores (Amabile 1989, De La Torre 2005, Runco, 1996) que concordam com o fato de que a criatividade faz parte da natureza humana e, portanto, irá se desenvolver em maior ou menor grau dependendo das condições ambientais e sociais. Neste caso a cultura interfere nos níveis de criatividade, mas não na sua origem.

Runco (1996), ao conceituar criatividade, entende este fenômeno como sendo um processo que requer uma especial combinação de habilidades, algumas dessas refletindo maturidade e experiência e outras comportamentos que são encontrados desde a primeira infância. Para o autor, a criança pode ter um comportamento criativo e este faz parte da sua espontaneidade e natureza.

Torrance (1974) entende criatividade como um processo de tornar-se sensível a problemas, a deficiências, a lacunas no conhecimento, e à desarmonia; ser criativo, para ele, é ser capaz de identificar dificuldades, buscar soluções formulando hipóteses e, finalmente, comunicar aos outros os resultados. Com o objetivo de medir o nível desta capacidade nas pessoas, o autor desenvolveu uma bateria de testes para medir fluência, flexibilidade e originalidade.

Para Simonton (2002) a criatividade estaria ligada a dois componentes. Primeiro, uma idéia ou produto original. Essa originalidade, no entanto, deve ser definida em relação a um determinado grupo sócio-cultural. Isto significa que o que pode ser original para uma cultura pode não conter nada de novo para os membros de

outra cultura. O segundo aspecto considerado é que este produto deve mostrar-se adaptável. Quer dizer, uma invenção não deve ser apenas nova, mas deve também funcionar. Nas artes, a capacidade de adaptação estaria na capacidade de manter um interesse e estabelecer um forte vínculo emocional. Uma sinfonia, por exemplo, falhará na sua capacidade de adaptação, se não mantiver uma profunda ligação emocional com o público. Para o autor, *“uma idéia ou produto original são considerados adaptáveis em função não de seu criador, mas sim de seus usuários (p. 20)*

Sob essa perspectiva, genialidade criativa seria definida como:

Indivíduos que recebem o crédito por idéias ou produtos criativos que deixaram uma forte impressão em determinada área da atividade intelectual ou estética ...o gênio criativo atinge a eminência ao deixar para a prosperidade um conjunto significativo de contribuições que sejam ao mesmo tempo originais e adaptáveis (p. 20).

Assim, é considerado algo criativo o produto que se mantiver por muito tempo e que transformar a história da humanidade. A pessoa que cria seria, então, considerada, naquele momento da história, um gênio. Assim, o autor entende que todos os fenômenos humanos, biológicos e sociais, incluindo a criatividade, podem ser explicados sob um enfoque darwiniano.

Neste sentido, Simonton (2002) afirma que:

...as teorias darwinianas podem oferecer explicações extremamente rigorosas para uma infinidade de fenômenos naturais. Entre esses fenômenos está a genialidade criativa humana. Na verdade há algo bastante natural sobre essa aplicação teórica. As próprias definições de criatividade e genialidade parecem quase implorar por uma perspectiva darwiniana. Se a criatividade é definida como o resultado de idéias tanto originais como adaptáveis, então o ato criativo pode se aproximar de um processo de variação-seleção. O criador deve gerar muitas novidades diferentes, das quais são selecionadas aquelas que satisfazem alguns critérios intelectuais ou estéticos. Estes indivíduos criativos que produziram uma quantidade extraordinária de idéias originais e adaptáveis ganharão destaque e então passarão a figurar entre os gênios... Os gênios criativos exibem um extraordinário sucesso reprodutivo por meio de seu sucesso produtivo (p. 40).

Quando analisamos estudos de pesquisadores, como os trabalhos de De la Torre (2005), observamos que a criatividade é considerada a qualidade mais próxima e específica do ser humano. O homem é, na sua essência, um ser que cria e isso é o que nos diferencia dos outros animais. E continua suas observações: “*criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para satisfação própria e benefício dos demais.*” (p. 13). Para ele, o ser humano só chega a sua auto-realização quando desenvolve ao máximo suas potencialidades. E este desenvolvimento tem muito a ver com uma decisão pessoal, principalmente no grau de implicação e entusiasmo. Continuando a expor seu raciocínio, afirma que a criatividade possui um significado pessoal que não é menos importante que o significado social e científico. Neste contexto, De la Torre (2005) menciona quatro estados ou tipos de criatividade: criatividade filogenética entendida como potencialidade própria da espécie humana. Este tipo estaria, segundo ele, presente em todo o ser humano. Outro tipo seria a criatividade potencial que se apresenta como possibilidade pessoal de gerar novas idéias. Esta possibilidade é aplicada tanto à criança como ao adulto. Este potencial seria suscetível de ser desenvolvido por meio de estimulações criativas. “*A pessoa – e não a espécie, como acontecia na criatividade filogenética- é a portadora do potencial capaz de transformar o meio. As diferenças que existem na manifestação criativa podem ser explicadas, então pelo desenvolvimento do potencial pessoal para interagir com o meio*” (p.95). O terceiro tipo de criatividade apontado pelo autor é a criatividade cinética que deixa a potência e passa ao ato. A criatividade fática realça a expressão ou resultado da ação anterior. Ao tratar da criatividade infantil, De la Torre (2005) afirma que a criatividade se disfarça “*de fantasia para as crianças, de inovação para os profissionais e de talento para os gênios*” (p.20).

Observa-se, então, que De la Torre (2005) segue o mesmo raciocínio de Runco (1996) com relação à gênese da criatividade quando entende que o meio, no qual a criança está inserida, influencia o nível de criatividade manifestado pelo sujeito, mas não a produz. A criatividade é considerada uma habilidade herdada da espécie humana. O indivíduo herda um potencial criativo desde o nascimento cujo nível de desenvolvimento variará a depender das pautas de interação vividas pelos indivíduos em seus diferentes contextos.

Mitjans Martínez (2004a) ao tratar da questão da potencialidade presente, não apenas no senso comum, mas também na literatura especializada, afirma que o

pensamento de que a criança nasce criativa e que é o meio que a inibe ou a estimula não corresponde à concepção histórico-cultural.

Sobre esta questão afirma:

O enfoque histórico-cultural, como já vimos, quebrou esta concepção do psicológico especificamente humano como inerente a uma natureza humana universal, o que implica que a criatividade não pode ser vista como uma potencialidade psicológica com a qual o indivíduo nasce, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida de uma sociedade concreta. (p.85)

Para a autora, a criatividade concebida à luz da teoria histórico-cultural da subjetividade, não é uma potencialidade com a qual se nasce, mas um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito. Desta forma, a criança pode ou não desenvolver recursos psicológicos que lhe permitirão ações criativas em contextos sociais determinados.

Quando De la Torre (2005) analisa a relação da criatividade com a cultura, afirma que aquela é um bem social, um direito que todo cidadão tem a receber que possibilita dignidade. Portanto, não pode ser considerada como uma qualidade única dos artistas, grandes cientistas e inovadores. Este autor estuda a criatividade de todos, como condição de bem-estar, diferentemente de Simonton (2002) que só considera como criativo um produto de sucesso reconhecido.

Mitjans Martínez (1997) estuda a criatividade que se mostra presente na maior parte das pessoas humanas. A autora entende que este processo humano é constituído na relação histórica que o indivíduo estabelece com o seu contexto social. Histórico não somente no sentido da história passada do sujeito, mas sim, referindo-se à natureza dos processos psicológicos humanos que se constituem num contexto cultural específico. Assim define criatividade como “*um processo de produção de algo novo (ao menos para aquele que produz) que satisfaz às exigências de uma determinada situação social*” (p.53,54). Esta concepção de criatividade, bem como a evolução deste conceito será melhor explicitada no capítulo quarto desta tese.

Ao definir o conceito, Alencar (1993a) afirma que a “*criatividade implica a emergência de um produto novo, seja uma idéia, ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou idéias já existentes*” (p.15), e ressalta,

ainda, a importância do produto criativo ser uma resposta apropriada a uma dada situação.

Sternberg e Lubart (1995) também definem criatividade a partir do produto criativo, sendo que este tem que ser algo novo e apropriado. A característica “novidade” tem, para este grupo de autores, a ver com algo que seja inusitado, diferente do usual e original, enquanto o termo “apropriado” refere-se ao produto considerado como algo útil e adequado a uma determinada situação.

Ainda com relação a este assunto, Simonton cita a obra clássica de Francis Galton, o Gênio Hereditário (1869, em Simonton 2002), e sua definição de reputação duradoura. Esta reputação estaria ligada a um período de estabilidade na história de uma determinada cultura e a um consenso entre as civilizações. Desta forma, o produto criativo não só deve ser relevante para uma determinada cultura, como também transformá-la significativamente. Outra característica que estaria ligada à criatividade para este autor é a capacidade de mudar. O homem só é capaz de criar porque é capaz de transformar o mundo, sua cultura e sua própria existência.

Contrariando a crença de que a criatividade seria um privilégio de poucos, selecionados pela cultura, ou um “dom divino”, para Vigotski (1930/1990) a criatividade não é rara, mas está presente sempre que a imaginação humana combina, muda e cria algo novo. Vigotski, ainda no início do século passado, inaugura uma nova abordagem sobre a criatividade, entendendo-a não como uma qualidade natural da pessoa humana, mas sim, como resultado da interação entre o indivíduo e o contexto social.

Amabile (1996) define criatividade como sendo “*a produção de respostas ou trabalhos que são avaliados, de forma confiável, como criativos por juizes apropriados*” (p.83). Este pensamento representa o fruto de pessoas que criam coisas diferentes e apropriadas a um determinado grupo. Para a autora, a criatividade pode se dar em qualquer domínio humano, não ficando restrita a um determinado campo específico. Nem tampouco, estaria diretamente relacionada à inteligência. Embora esta última contribua para a criatividade, a relação desses dois processos não é direta.

Segundo Fleith e Alencar (2005), a produção científica em criatividade passou, nas últimas décadas, a focalizar o processo criativo, o desenvolvimento do pensamento criativo e as variáveis do contexto histórico-cultural que pudessem interferir nesse processo. Enfoque bastante diferente dos estudos de meados do século XX que objetivavam, principalmente, descrever e prever o comportamento criativo.

Ainda segundo estas autoras, de 1980 em diante, observa-se uma preponderância da visão sistêmica da criatividade. Por outras palavras, a criatividade está sendo vista, na literatura científica, não como um fenômeno estritamente individual, mas como um processo no qual estão envolvidos a pessoa, o ambiente familiar, escolar, o ambiente social, cultural, bem como o momento histórico em que se produz.

Conforme explica Csikszentmihalyi (1999), a criatividade deve ser estudada a partir dos sistemas sociais e não como uma característica do indivíduo isoladamente. Para ele, a criatividade é resultado da interação entre o indivíduo e o contexto. Neste aspecto, concorda com Simonton (2002) e Amabile (1996) quando afirma que a criatividade resulta de sistemas sociais que julgam o produto criativo.

Ainda, sob a perspectiva de Csikszentmihalyi (1999), a criatividade é o resultado de relações sistêmicas através de três subsistemas: o indivíduo ou a pessoa – bagagem genética e experiências pessoais - o domínio – área de conhecimento acumulado - e o campo – sistema social. O indivíduo é aquele que introduz as mudanças no domínio ou área de conhecimento. Assim sendo, uma idéia criativa tem mais probabilidade de ocorrer se o indivíduo tem um amplo conhecimento relativo a um domínio. Cada um destes subsistemas está em constante interação com os outros. Assim:

Indivíduos adquirem conhecimento desafiando domínios, conseqüentemente propondo a esses domínios ou áreas um novo conhecimento, que será considerado e avaliado pelo campo. Se o novo conhecimento proposto é aceito pelo campo, passa a tornar-se parte dele e será incluído naquele domínio (p. 20).⁴

Então, outros indivíduos adquirem outros conhecimentos desafiadores; propõem estes novos conhecimentos para estes domínios e têm os novos conhecimentos avaliados pelo campo. Assim, caso o novo conhecimento seja aceito pelo campo, ele se torna parte do mesmo e é acrescentado ao domínio, que seria um corpo organizado de conhecimento associado a um dado campo.

O campo estaria relacionado a todos os outros indivíduos que atuam como juízes, validando a idéia e decidindo se ela deverá fazer parte de um determinado domínio. As idéias criativas devem ser bem vindas ao campo e este, por sua vez, deve

⁴ Tradução do inglês sob nossa responsabilidade.

estar receptivo às novas idéias. Então, campo inclui todas as pessoas que podem afetar a estrutura do domínio; constitui-se de professores, juízes, instituições e agências que validam, aceitam, consideram ou recusam a produção dentro de um determinado domínio.

Segundo Fleith e Alencar (2005), ao tratar das questões dos subsistemas de Csikszentmihalyi, para se aumentar a frequência da produção de novas idéias que sejam de valor para a cultura, é necessário focalizar a pessoa e as contribuições do campo e do domínio. Então, com relação à pessoa, seus interesses e curiosidade devem ser estimulados através de experiências positivas e de um ambiente encorajador da expressão criativa. E continuam afirmando que a oportunidade de se engajar precocemente em um determinado domínio é fator essencial ao desenvolvimento da criatividade.

As autoras continuam a sua análise, entendendo que, com respeito à influência do campo na criatividade, uma sociedade que efetivamente promove oportunidades de desenvolvimento de habilidades e os recursos necessários, estará contribuindo para o desenvolvimento de talentos criativos. Segundo as autoras, na sua interpretação das idéias de Csikszentmihalyi, é importante que o potencial e interesse dos jovens sejam reconhecidos por um membro mais experiente do campo. Neste sentido, o papel do mentor é o de encorajar o jovem a continuar trabalhando em uma área do conhecimento ou domínio.

Será que podemos, a esta altura, perguntar qual seria então o lugar da criatividade na criança para autores como Simonton ou Csikszentmihalyi? Na maior parte das vezes, esta não possui um grande domínio de conhecimento de uma determinada área. Isso se torna ainda mais questionável quando tratamos de crianças que ainda estão na primeira infância. Será que para estes autores, a criança seria menos criativa que o adulto? Podemos ir mais além e perguntar: será que, para eles, não existem crianças criativas ou esses grandes criadores dariam sinais de manifestações criativas ainda na infância?

Parece que pelo menos com relação a Darwin isso não aconteceu. Simonton (2002) afirma que, na infância, Darwin não manifestou sinais de genialidade, ao contrário, foi considerado pelo pai um “*desinteressado, e uma desgraça para toda a família*” (p.154). Quando comparado com o primo mais jovem, Francis Galton, isso se

torna ainda mais grave. Embora fosse pelo menos doze anos mais moço, Galton já havia mostrado, desde os quatro anos de idade, que era muito mais precoce. Porém, na idade adulta, Darwin foi reconhecido como o maior gênio dentre os dois, mesmo sendo considerado incapaz e com menor índice de QI⁵ do que o primo.

Pesquisadores como Csikszentmihalyi, Galton e Simonton, não estudam as manifestações da criatividade que não são reconhecidas pelo campo, ou seja, a criatividade que aparece em menores proporções na maior parte das pessoas, inclusive nos mais jovens. Estes autores estudam a criatividade dos grandes gênios, que transformaram um domínio e que foram reconhecidos pelo campo.

Portanto, a criatividade infantil, que não pode ser reconhecida pelo campo, não é alvo de estudos destes pesquisadores. Mas isso não impede que façamos algumas relações entre as condições que facilitam a criatividade, observadas por Csikszentmihalyi (1996), quando entrevistou 14 Prêmios Nobel nos anos 90, e as condições que podem influenciar a criatividade infantil. Csikszentmihalyi observa que a criatividade flui quando a pessoa faz aquilo de que gosta, não distinguindo se é trabalho ou diversão. Podemos fazer uma analogia com a criança, uma vez que para ela, principalmente na primeira infância, quase todas as atividades são entendidas como brincadeira, o que facilitaria o “fluir” da criatividade. Csikszentmihalyi (1996), contudo, estava preocupado com as manifestações da criatividade que mudaram a história interferindo em um determinado domínio. No presente estudo, é outra a nossa preocupação na análise da criatividade infantil. Optamos por observar crianças que, num contexto específico, expressaram sua criatividade, entendida como um processo psicológico que se constitui numa complexa interação de elementos ao longo da história de cada pessoa, desde a primeira infância. Esta possibilidade de criar está irremediavelmente ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza de experiências vivenciadas pela criança, portanto, às condições concretas que a criança dispõe para explorar, atuar e conhecer, já que a atividade humana é semioticamente mediada pela cultura.

Para Fleith e Alencar (2005), não existe uma definição consensual de criatividade. As autoras ressaltam que as várias definições podem ser distribuídas em quatro categorias: pessoa, produto, processo e ambiente. E continuam, afirmando que as

⁵ Nos testes de Quociente de Inteligência, Darwin alcançou 135; usando a mesma metodologia, o QI de Galton foi estimado em cerca de 200. De acordo com este teste, que era bastante considerado na época, Galton seria certamente chamado de uma criança superdotada ou talentosa ou até um caso inequívoco de criança prodígio.

definições que focalizam a pessoa incluem três aspectos: características cognitivas, traços de personalidade e experiências durante a vida. Já a segunda categoria de definições de criatividade enfatiza o produto que deve ser novo, útil e de valor para a sociedade. A terceira categoria diz respeito ao processo ou à forma de desenvolver produtos criativos. *“O processo criativo pode envolver uma maneira original para produção de idéias incomuns, combinações diferentes ou transformação de uma idéia já existente”*. (p.86). Finalmente, concluem as autoras que as definições agrupadas na quarta categoria enfatizam o papel do ambiente na promoção ou inibição de habilidades criativas. *“Nesta perspectiva, criatividade é o resultado de um grande sistema de redes sociais, domínios de cultura e campos (ou instituições sociais)”* (p.87).

O principal objetivo do texto de Uano (2002), ao estudar a criatividade e sua relação com a escola, é apresentá-la como um fenômeno da natureza humana e, conseqüentemente, uma capacidade presente em todo o ser humano. Para a autora, ser criativo significa ter capacidade de realizar uma obra, uma atividade, de encarar um problema, uma situação, ou de fazer relações de maneira pessoal e distinta. Assim, todas as pessoas têm, em maior ou menor escala, essa habilidade. A escola, então, seria também responsável por desenvolver a criatividade das crianças. Porém, o clima escolar pode tanto favorecer como prejudicar.

Ainda com base nessa linha de pensamento, que considera a criatividade como habilidade inerente à natureza humana, De Masi (2000) afirma que uma das únicas atribuições que a sociedade industrial não pode delegar às máquinas é a capacidade de criar. Segundo ele, entre as atividades que realizamos com o cérebro, as mais apreciadas e as mais valorizadas são as atividades criativas.

A esta altura perguntamos o que, então, estaria na base da constituição da criatividade? Em outras palavras, quais elementos estão envolvidos com a criatividade e em quais condições a pessoa cria? Estas questões serão discutidas no tópico seguinte.

1.2. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CRIATIVIDADE

Retomando as idéias de Simonton (2002), uma das características mais marcantes na pessoa criativa consiste em sua capacidade intelectual. Como já foi citado, este autor estuda o produto criativo de grandes gênios reconhecidos por uma determinada cultura. Segundo ele, a definição do gênio com base na eminência é

interessante basicamente por quatro razões: a primeira porque evitaria o chamado gênio não reconhecido; a segunda razão estaria baseada no conceito de eminência. Assim, a palavra gênio fica mais apropriada para designar aqueles indivíduos cujo impacto na História é considerado amplo e duradouro; terceiro, porque esta noção engloba o conceito de singularidade: a pessoa é considerada um gênio porque realiza aquilo que a distingue das massas; a quarta razão seria porque como a eminência varia de pessoa para pessoa, poderíamos falar de vários graus de genialidade. Simonton (2002) cita o exemplo de Beethoven que ocupa um lugar mais importante que Anton Reicha, por exemplo, que foi um grande músico contemporâneo de Beethoven no mundo da música erudita. A genialidade de Beethoven seria, portanto, superior à de Reicha.

Apesar de considerar a criatividade estreitamente relacionada à inteligência, Simonton (2002) não confia nos testes psicométricos identificadores de uma “*mente de grande capacidade*” e afirma que esta avaliação deixa muito a desejar. Para Simonton, um QI elevado não significa que o indivíduo apresentará qualquer talento especial. Segundo o autor, nossa história recente revela-nos que pessoas consideradas bem sucedidas em testes psicométricos de inteligência não têm mostrado as realizações que se espera de um intelecto tão excepcional.

Novaes (1987), também destaca o aspecto cognitivo da criatividade, entendendo que a dimensão criadora é inerente ao processo evolutivo do homem, uma vez que leva o indivíduo a fazer novas associações para integrar objetos e idéias, para ativar sua mente e descobrir novas potencialidades mentais, de forma criativa. Seguindo uma linha semelhante de raciocínio e também se referindo à ação criativa, Alencar (1993b) afirma que os processos cognitivos dizem respeito aos processos psicológicos relacionados ao perceber, conhecer, compreender e aprender. Estes processos têm referência à maneira como o indivíduo interage com os estímulos do mundo externo. Como o sujeito vê e percebe, como registra as informações e como acrescenta as novas informações aos dados anteriormente registrados.

Ao tratar dos elementos constitutivos da criatividade Amabile (1983) considera alguns componentes necessários a qualquer indivíduo na execução do trabalho criativo. O primeiro é a *expertise*, também chamada de capacidades relevantes específicas (*domain-relevant skills*). Trata-se do conhecimento e do talento numa área definida, onde a pessoa busca ser criativa. Depende da sua educação, experiência, treino informal, capacidades técnicas desenvolvidas ou qualquer tipo de aquisição naquele

domínio. Por exemplo, não é possível desenvolver trabalho criativo em biologia molecular a não ser que se saiba bastante sobre biologia molecular e isso constitui *expertise* naquele campo. O segundo componente é a capacidade criativa, também chamada processo de pensamento criativo ou capacidades criativas relevantes (creativity-relevant skills). Este componente pode ser aplicado a qualquer domínio, não estando confinado às áreas em que a pessoa é especialista. Trata-se, em suma, de uma maneira pessoal de pensar os problemas, de os resolver, de olhar para o mundo em geral. Ainda segundo Amabile (1983), este componente inclui um conjunto de técnicas cognitivas (que combina talento com treino) e táticas para produzir idéias novas. A pessoa que possui esta habilidade deve ser capaz de apresentar novas perspectivas, capaz de tolerar a ambigüidade e de se sentir bem com algo que não está encerrado, que não chegou ainda a uma conclusão, além de ser capaz de lidar com idéias diferentes.

Ainda segundo a autora, este componente depende também, de algum modo, do talento que orienta para o trabalho e o pensamento numa área particular. Há pessoas que possuem talentos verbais, outras talentos musicais, talentos matemáticos e assim por diante. Todos esses talentos iniciais impulsionam o caminho que é desenvolvido pela experiência, pelo treino formal e informal e por tudo o que constitui o componente das capacidades relevantes específicas.

Podemos dizer que essas idéias estão relacionadas com o pensamento divergente de Guilford (1994) que o apresenta, ainda na década de 1950, como um suporte essencial para a criatividade. Segundo o autor, os primeiros testes satisfatórios de inteligência tinham por objetivo medir o rendimento escolar sem prestar atenção alguma à capacidade de criação do sujeito. Estudos realizados na primeira metade do século passado, advertiam sobre a falta de correlação entre os aspectos característicos da pessoa criativa e os testes usados para medir índices de inteligência, apontando para a necessidade de se criar instrumentos para medir especificamente a criatividade.

Ainda segundo o autor, o ano de 1950 foi um marco para os estudos da criatividade. A partir daí, testes e técnicas psicométricas mais sofisticadas foram desenvolvidos, apontando para uma diferenciação entre os fatores cognitivos relacionados à criatividade e às dimensões do QI. Mas a principal contribuição desses estudos seria a constatação de que o talento criador não se restringe a alguns poucos seres cognitivamente privilegiados, mas se faz presente na maior parte da população, porém em diferentes níveis.

Guilford (1994) menciona estudos importantes sobre as características das pessoas dotadas de reconhecida capacidade criadora como, por exemplo, as pesquisas de Anne Rose (1952, em Guilford, 1994) e os de MacKinnon, Barron e seus colaboradores do Instituto para a valorização e investigação da personalidade da Universidade da Califórnia (MacKinnon, 1960, em Guilford, 1994). Alguns dos aspectos mais relevantes destes estudos pontuavam que as pessoas consideradas criativas, ao menos nos grupos examinados, tendiam a ser indivíduos mais intuitivos e introvertidos, sem se interessarem tanto pelas questões teóricas e estéticas. Além disso, praticamente não havia correlação alguma entre QI e nível de rendimento criativo.

Neste contexto, no início dos anos de 1960, Torrance (1966/1974) publicou um teste de criatividade com base nas habilidades do pensamento divergente. Os *Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)* foram desenvolvidos para uso nas escolas e se agrupam em três baterias: pensar criativamente com palavras; pensar criativamente com figuras; pensar criativamente com sons e palavras.

Podemos dizer que, ainda hoje, o teste de Torrance é uma das medidas de criatividade mais utilizadas no mundo. Os estudos de Dias e Enumo (2006), por exemplo, avaliaram os efeitos de um programa de criatividade em alunos com dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Vitória-ES, nas áreas acadêmica, cognitiva e da criatividade (Torrance Verbal e Figurativo). Já os estudos de Borges (1997) avaliaram as habilidades de pensamento criativo de professores de escolas tidas como ‘tradicionais’ e ‘inovadoras’ (Torrance Verbal).

Amabile, (1983, 1989, 1990), contudo, acrescenta um terceiro componente importante na constituição da criatividade mais ligado à emoção do que a cognição, aquele em que a autora tem concentrado mais suas pesquisas - a motivação. Para ela, as pessoas são mais criativas quando estão motivadas intrinsecamente. Isso significa ser motivado principalmente pelo empenho, desafio pessoal, prazer, satisfação pelo próprio trabalho e não por fatores externos, motivações externas. Segundo Amabile (1990), a motivação intrínseca depende, até certo ponto, das inclinações naturais da pessoa para executar determinada tarefa. Mas o que se descobriu nas pesquisas é que o envolvimento social, ou seja, o ambiente social em que as pessoas estão enquanto fazem algo, pode conduzir a profundas alterações na sua motivação intrínseca. Se tomarmos alguém muito intrinsecamente motivado para desenvolver alguma atividade e o pusermos num ambiente que imponha muitos constrangimentos exteriores e, por outro

lado, ofereça variadas motivações externas, pode-se, na verdade, matar a motivação intrínseca e, como resultante, mata-se a criatividade. A autora chama este fenômeno de princípio da motivação intrínseca da criatividade. As pessoas serão mais criativas quando forem motivadas principalmente pelo interesse, prazer, satisfação e desafio do seu próprio trabalho e não por pressões externas.

O raciocínio constato é que, para Amabile (1990), a motivação intrínseca é um fator altamente importante na expressão da criatividade, embora destaque que as duas motivações, intrínseca e extrínseca, interferem no processo criativo. Por outro lado, tanto barreiras de caráter emocional quanto as que são impostas pelo meio sócio-cultural podem afetar o desenvolvimento e a expressão da criatividade. Para a autora, a motivação intrínseca é o pilar da ação criativa e está relacionada a altos níveis de criatividade. É este tipo de motivação que leva à criatividade genuína; já a motivação extrínseca, porém, é quase sempre prejudicial. A diferença entre estes dois tipos de motivação tem em sua base diferentes tipos de envolvimento da pessoa. No primeiro, o envolvimento de uma pessoa em uma atividade acontece por sua livre escolha e pelo prazer. Já no segundo tipo, a realização de algo se dá para atingir uma meta ou uma exigência externa ao próprio processo da atividade.

Ao abordar a relação personalidade e criatividade, Runco (1996) afirma que o processo de criação envolve vários aspectos: julgamentos de valores, informações integradas e compartilhadas, escolhas subjetivas, bem como, é fruto de um equilíbrio entre maturidade/imaturidade, experiência/ingenuidade, racionalização/irracionalidade. Com relação a este assunto, o autor aponta um aspecto que entende ser paradoxal no desenvolvimento humano. Considera que, quanto mais desenvolvido, mais o leque de alternativas tende a diminuir, pois nos tornamos menos flexíveis, mais acomodados e menos inconformados. Então, será que, para ele, a criança, por ser imatura, ingênua, mais flexível e menos conformada seria mais criativa que o adulto?

Neste sentido, Runco (1996) afirma que o processo de criação não perde sua lógica, mas obedece um outro caminho que não o da lógica formal. É o que ele chama de lógica metafórica e, para ele, esta lógica varia de indivíduo para indivíduo; está ligada aos aspectos emocionais e não somente cognitivos, além de ter a ver com a autonomia e com o não convencional. Tal concepção estaria diretamente relacionada à escola, lugar no qual os professores e tutores deveriam prestar bastante atenção nas crianças e jovens que fogem dos padrões convencionais de pensamento e de ações, e não recriminá-los, simplesmente.

Referindo-se ao contexto escolar, quando Uano (2002) aborda a criatividade na sua relação com a escola, apresenta três pilares do desenvolvimento da mesma: a heterogeneidade (características pessoais e diferenciadas de alunos e docentes); a identidade (imagem que aluno e professor tem de si mesmo); e o clima que se gera em aula (atitudes, palavras, ações, oferecimento de recursos ao aluno). Enfim, a escola estaria favorecendo este clima em sala de aula se desenvolvesse a ‘liberdade responsável’. A autora continua seu raciocínio afirmando que estes pilares, quando bem orientados e estimulados, favorecem o desenvolvimento de ações criativas.

Assim, para Uano (2002), a criatividade é um traço especificamente humano que está ligado à inteligência e à personalidade. Deixa claro, também, que esta é uma função pessoal ligada às experiências, aos ideais, às atitudes e habilidades eminentemente individuais, mas que se apóiam no outro para se desenvolver. Contrapondo, no nosso modo de ver, à concepção histórico-cultural que não vê o outro somente como apoio, mas como constituidor e constituído dos processos psicológicos e personológicos. Assim, a autora descreve, como acontece na maior parte da literatura publicada sobre o tema, superficialmente o caminho percorrido pela criatividade não superando teorias nem tampouco desenvolvendo uma abordagem mais explicativa para este processo tão complexo.

Mesmo sem ter a intenção de generalizar os elementos que estão na base da ação criativa, Bruno-Faria (2004), analisando a criatividade nas organizações, observa que o ato criativo está ligado a algumas características das pessoas ou dos grupos organizacionais nos quais estão inseridas. A autora aponta, principalmente, as seguintes características: motivação intrínseca e extrínseca; dedicação ao trabalho; envolvimento na tarefa; flexibilidade pessoal; abertura a novas experiências; tolerância à ambigüidade; persistência; coragem para correr riscos; autonomia; iniciativa; curiosidade; imaginação e sensibilidade emocional.

Alguns autores consideram que, além de existirem elementos pessoais e culturais que estariam na base da ação criativa, a sua manifestação passaria por algumas fases. Por exemplo, Amabile (1983) considera que o processo criativo se desenvolve em cinco etapas, e se caracteriza por um aspecto cíclico na emergência de respostas novas. A primeira etapa consiste na apresentação do problema e, para ela, é o estímulo interno que surge requerendo a resolução de algum problema. Em seguida, vem a preparação. Nesta fase, há uma avaliação do que se sabe sobre o problema envolvido. Há uma

reação da pessoa quando em contato com o problema no sentido de analisar “*o que se sabe sobre*”. Na terceira etapa há a determinação do nível de novidade para cada resposta ao problema, produzindo-se várias soluções para o mesmo. No quarto estágio, faz-se a validação da resposta, examinando se a resposta é coerente com o problema e se a mesma é satisfatória e adequada. O quinto e último estágio refere-se à decisão relativa de quais respostas poderiam ser adequadas para a solução do problema proposto. Caso os caminhos escolhidos sejam os mais adequados, o processo acaba aqui; caso contrário, o processo é reiniciado até que se encontre uma solução mais coerente.

Poincaré (1970) também destaca diferentes fases do processo criativo. A primeira (preparação) é considerada uma fase reflexiva de pesquisa e de cálculo quase sempre solitária. Na segunda, há um trabalho inconsciente, onde pode haver a combinação de idéias, inclusive com outras de áreas diferentes ao problema. A fase final seria a de verificação de idéias.

Apesar de o processo criativo ser descrito por diversos autores de diferentes formas, pode-se destacar três fases principais comuns à maioria: a preparação, a iluminação e a verificação. A preparação é o conhecimento acerca do problema envolvido; a iluminação refere-se à emergência da idéia; e a verificação é uma avaliação crítica acerca da solução encontrada.

É importante frisar que o entendimento do processo criativo composto por etapas universais, predominante na literatura, revelou ser de pouco valor, uma vez que não contribui para uma explicação mais completa do fenômeno. Isto se torna mais evidente quando tratamos de crianças que nem sempre cria obedecendo regras e percursos pré-estabelecidos. Neste trabalho, o processo de criação das crianças não será visto de forma desvinculada da pessoa que cria; e os fatores inibidores ou estimuladores da criatividade nas crianças não serão entendidos como universais. Concordamos com Mitjans Martínez (1997) que é impossível apresentar um modelo único que retrate a gênese do processo de criação, muito embora seja possível identificar fatores da subjetividade individual e social que atuam tanto no nascimento como no desenvolvimento da criação. O modo como esses fatores se configuram na pessoa, no entanto, é um processo singular, individual e único.

1.3. CRIATIVIDADE INFANTIL

Ao buscar na literatura científica dos últimos dez anos, trabalhos que discutem a criatividade infantil, tanto na literatura nacional como internacional, constatamos que não é fácil encontrar artigos e livros que tratem de forma específica este tema. Ligados à criatividade na infância, encontramos textos que se referem ao brincar; à importância do brincar no desenvolvimento da criança; à imaginação e à fantasia ligadas à aquisição da linguagem; e à infância de um modo geral.

Freud (1908/1976) no volume IX de suas Obras Completas, ao tratar dos escritores criativos, relaciona a criatividade adulta com o brincar infantil. Segundo ele, deveríamos procurar na infância os primeiros traços de atividade imaginativa. Ao brincar a criança cria um mundo próprio e reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que atenda aos seus desejos. E continua afirmando que o brincar da criança é determinado pelo desejo de ser grande e adulto. Esse desejo auxilia no desenvolvimento, pois a criança está sempre brincando de adulto, imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos.

Ainda segundo Freud (1908/1976), o adulto, ao contrário da criança, não deixa de brincar, mas sim substitui suas brincadeiras pelas fantasias e devaneios. Mas, diferente da criança, ele se envergonha de suas fantasias, escondendo-as das outras pessoas. O excesso dessas fantasias no adulto também é visto, por Freud, como sinal de neurose ou psicose, ao mesmo tempo que é considerado uma alternativa contra o sofrimento psíquico.

Quando Winnicott (1975) aborda a origem da criatividade, a partir de uma perspectiva psicanalítica, afirma que esta significa o colorido de toda a atitude com relação à realidade externa. Para ele, o mundo sem este colorido é um mundo de submissão que *“traz consigo um sentido de inutilidade e está associado à idéia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida”* (p.95). Sem criatividade seria uma maneira doentia de se viver. Explicando de forma diferente, este autor entende a presença de criatividade como condição para uma vida saudável, ou a forma com que o indivíduo se relaciona com a realidade externa. A criatividade é, para ele, o que dá sentido à vida humana. Entende, ainda, que é impossível uma destruição completa da capacidade de um indivíduo humano para o viver criativo, *“pois, mesmo no caso mais extremo de submissão, e no estabelecimento de uma falsa personalidade, oculta em*

alguma parte, existe uma vida secreta satisfatória, pela sua qualidade criativa ou original a esse ser humano” (p. 99).

Ao discutir a criatividade infantil, Winnicott (1975) afirma que:

o impulso criativo é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente em qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele. (p. 100).

Ao mesmo tempo que Winnicott (1975) parece dar um valor à criatividade, chegando a concebê-la como *‘um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa’ (p.95)*, o autor compara o impulso criativo do prolongar do choro do bebê com um som musical e o respirar de uma criança doente com a inspiração de um arquiteto. Neste sentido, ele coloca no mesmo nível e contendo a mesma origem, todas essas que, para ele, são manifestações de criatividade. Posso afirmar, então, que, para este autor, toda expressão da vida humana, em relação à realidade externa, é criatividade e esta tem sempre uma mesma origem, a pulsão sexual.

Runco (1996), ao tratar da criatividade infantil, entende que a mesma não percorre um caminho idêntico em todos os indivíduos, apesar de podermos observar algumas regularidades entre eles. Neste sentido, considera que o sujeito criativo é menos convencional, menos resistente a mudanças e mais autônomo.

Considerando que o brincar é um processo que constrói a subjetividade e a criatividade na criança, devendo ser a atividade principal nesta fase da vida, Meira (2003) observa, em seus estudos, que hoje as crianças se encontram confrontadas com a crescente subtração deste espaço de criação, por excelência. Em seu trabalho os efeitos desta situação – privação do ato de brincar na escola e em casa – puderam ser evidenciados na clínica psicanalítica, quando as crianças manifestaram dificuldades em relação a colocar em situação de jogo sua criação. Dessa forma, a posição subjetiva da

criança marcada pela independência e individualismo se reflete também nas vias de transmissão educacional, o que torna mais grave esta situação.

Considerando ainda a relação entre o brincar na primeira infância e o desenvolvimento da criatividade, Moreno (2006) apresenta, em sua tese de doutorado, uma pesquisa com crianças de cinco anos sobre a origem da diferença entre os níveis de criatividade de crianças que frequentavam os centros de educação infantil de Sevilla, na Espanha. Para a autora, é na primeira infância, no contato com a família, que se começa a configurar a personalidade; quando se constroem as primeiras capacidades; fomentam-se os primeiros interesses; estabelecem-se as primeiras motivações e se alicerçam os pilares da habilidade criadora. Estas características personológicas e habilidades se originam, principalmente, da relação dessas crianças com seus pais que organizam um contexto familiar enriquecido de estímulos que aumentam os recursos criativos de seus filhos. Os pais das crianças consideradas mais criativas se preocupavam de maneira intencional em estimular todos os sentidos de seus filhos durante esta etapa da vida, principalmente através de jogos e atividades variadas.

Segundo Moreno (2006) é nos primeiros anos de vida que a criatividade pode cultivar-se de modo especial e este é o momento ideal para se buscar a origem das diferenças de criatividade entre os diversos sujeitos. Ela conclui suas observações, afirmando que as crianças que apresentaram um maior nível de criatividade não só brincavam bastante com seus pais e irmãos, principalmente mais velhos, como os jogos preferidos destas crianças de criatividade alta implicavam mais fantasia e criatividade do que em casos de crianças com nível de criatividade baixa. Ao se referir ao ato de contar histórias, a autora afirma que os pais das crianças com um nível mais alto de criatividade, além de contar histórias e contos clássicos, tendiam a inventar outras histórias e a fantasiar para seus filhos.

Neves-Pereira (2004), analisa, em sua tese de doutorado, interações sociais e práticas educativas de professores da educação infantil que poderiam estar associadas à promoção ou à inibição da criatividade, identificando características das atividades, desenvolvidas na rotina diária da sala de aula, e das interações que poderiam estar relacionadas com a promoção ou inibição de comportamentos criativos. A análise microgenética das práticas dos professores buscou relacionar características do contexto e estratégias de interação com a promoção ou inibição de ações criativas entre as crianças. A análise das interações evidenciou a importância da identificação de ações específicas que podem promover ou inibir a criatividade. A função docente foi

percebida, neste trabalho, “*como uma das ferramentas do desenvolvimento do potencial criativo na escola*” (p.220).

Neves-Pereira (2004) define, a partir da literatura revisada, indicadores de criatividade, na ação do professor, que busca analisar através da observação de atividades estruturadas para promover o comportamento criativo das crianças, tais indicadores são: a) de ordem cognitiva - fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, competência para solucionar problemas, imaginação combinatória (p. 72); b) de ordem psicológica – motivação intrínseca, não conformismo, auto-estima, interesses amplos, persistência, habilidade especial em alguma área específica, autonomia, curiosidade, abertura para experiências, atitudes de correr riscos, humor e independência (p. 78); c) indicadores sócio-culturais – construção de situação criativas, função mediadora bem-sucedida da professora, natureza do processo de avaliação dos alunos, cooperação, valorização do não convencional, espaço de auto-conhecimento, dentre vários outros.

Através da convivência com um grupo de 14 crianças entre 3 e 9 anos de idade, em um bairro da periferia de São Paulo, Sawaya (2001) se dispôs a investigar a tese, tão presente nos estudos sobre o fracasso escolar (Patto, 1987), de que aquelas crianças seriam portadoras de uma “*deficiência de linguagem*” (p.126), devida à pobreza de seu ambiente verbal uma vez que se relacionavam com adultos de linguagem precária. Porém o contato com as crianças, com seus pais e com o bairro revelou a complexidade com que elas se utilizam da linguagem verbal, inclusive de forma diversa e criativa, ficando demonstrado que é através da linguagem que as crianças conquistam seu lugar no mundo dos adultos e, sobretudo, expressam constantemente suas vivências em seu ambiente mais próximo. É através de interações verbais muito ricas, do recurso a músicas folclóricas e a metáforas, da narrativa dos acontecimentos do bairro, da expressão verbal de suas fantasias, imaginação e criatividade, e inclusive de seus temores, que elas se constituem como porta-vozes e como memória viva e coletiva do bairro.

Como em nossa pesquisa foi utilizado, entre outros, o desenho como instrumento no estudo da expressão da criatividade buscamos a contribuição de Silva (1998) que realizou um trabalho no qual focaliza algumas das condições sociais de produção da atividade gráfica. As informações foram levantadas através de vídeo-gravações e de desenhos de crianças na primeira infância em situações de produção gráfica, em sala de aula. Baseada na abordagem histórico-cultural, a análise buscou

verificar as relações entre a fala e o desenho, assim como as ações das crianças diante das possibilidades funcionais dos materiais empregados na atividade gráfica e as mediações entre os pares e a professora. Os resultados do estudo mostraram a importância das interações sociais e a contribuição da cultura no desenvolvimento do grafismo em detrimento da maturação biológica, tão em voga ainda nos dias de hoje.

Quando tratamos de trabalhos com crianças na primeira infância, como os de Silva (1998), observamos que a participação do outro é considerada muito importante no brincar, na narrativa e na atividade gráfica para a aquisição da linguagem escrita. Porém, esta dimensão histórico-cultural vem sendo negligenciada quando comparada à análise de outras esferas da atividade simbólica da criança, como, por exemplo, o desenho e as artes. É como se os estudiosos da área entendessem que a participação da sociedade e da cultura é benéfica e possível somente em um determinado aspecto da vida humana, principalmente naqueles que dizem respeito às questões cognitivas. Quando se trata das artes, do desenho, da música, portanto, daquilo que normalmente se considera mais diretamente relacionado à criatividade, geralmente a interferência do outro assume uma forma negativa e até mesmo nociva.

Amabile (1989), ao fazer pesquisas sobre criatividade em crianças, aprofundou os seus estudos numa posição que privilegia as chamadas situações criativas, as circunstâncias envolventes, o ambiente social e as diversas formas e processos através dos quais ele gera, incentiva, desenvolve, entrava, limita ou mata a criatividade. Situação esta que ela define como uma confluência de fatores diversos. O curioso do modelo que Amabile foi construindo é que, embora, partida das condições sociais, a autora considera como fator primordial da criatividade a motivação intrínseca dos indivíduos. Os aspectos ambientais e sociais só são pertinentes porque, segundo ela, têm um forte impacto sobre a motivação intrínseca. Uma das principais teses de *The Social Psychology of Creativity* (1983) é a de que a motivação intrínseca promove a criatividade e a motivação extrínseca lhe é pernicioso. Contudo, em publicações posteriores (Amabile, 1989, 1990), a autora reaprecia e valoriza o papel da motivação extrínseca.

A premissa básica do livro de Amabile, *Growing up creative* (1989) é que tal como uma planta pode ser cultivada, a criatividade pode ser cultivada na criança. Para a autora, ao criar uma criança com amor, regando-a com afeição e elogio, e alimentando-a com estimulação intelectual, o adulto será capaz de colher boas sementes

de sabedoria no futuro. Na obra, Amabile descreve as experiências da infância de Albert Einstein, Marie Curie, Margaret Mead, Pablo Picasso, Pablo Casals, Isaac Asimov e de Wolfgang Amadeus Mozart, questionando, principalmente, que aspectos da vida destes mestres criativos nutrem sua movimentação para produzir maravilhas criativas.

Assim, parte do livro é dedicado ao exame dos fatores que servem de motivadores para as crianças serem criativas. Os resultados das pesquisas demonstram que a motivação mais forte é a motivação intrínseca – essa motivação faz com que as pessoas criem para, principalmente, satisfazerem a si mesmas. A motivação extrínseca, como o dinheiro, o doce, ou brinquedos, pode realmente ajudar a criatividade. Mas, quando essa motivação extrínseca era um “bônus” inesperado, seus efeitos sobre a criatividade foram até prejudiciais.

Além da importância da motivação, Amabile (1989) também discute como se pode reconhecer a criatividade infantil, os estágios dos processos criativos e como práticas escolares de repressão e coerção podem destruir a criatividade das crianças.

No capítulo que discute sugestões para os professores manterem a criatividade nas crianças, a autora apresenta algumas maneiras de ajudar a comemorar, publicamente, os trabalhos criativos na sala de aula. Como, por exemplo a exposição dos trabalhos considerados criativos nos murais da escola, a leitura pública de redações criativas para toda a sala, dentre outros processos. Outro aspecto que julgamos interessante é promover a criatividade nas crianças através do que Amabile (1989) chamou de hábitos criativos. Por exemplo, levantar hipóteses sobre como foi feito um determinado produto, considerado criativo; percorrer os caminhos traçados pelos autores dos produtos. A partir da utilização das mencionadas estratégias, as crianças poderão, segundo a autora, adotar um estilo de pensamento mais crítico e criativo.

Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) elaboraram um manual de técnicas relacionadas às estratégias estimuladoras do pensamento criativo, disponibilizando ao público instrumentos e recursos para desenvolvimento do potencial criativo de crianças. Através desse manual, a intenção das autoras é abrir espaço no currículo escolar, nas famílias e nos consultórios psicológicos para algumas atividades relaxantes que ajudam a desenvolver habilidades do pensamento criativo. Essas autoras estudam e pesquisam a

criatividade infantil sob uma ótica da psicometria, principalmente com técnicas de criatividade com crianças que possuem altas habilidades e com treinamento de professores. Enfoque diferente daquele que adotamos nesta pesquisa, uma vez que buscamos compreender não o nível de criatividade apresentado pelas crianças, mas sim, quais são os elementos subjetivos envolvidos na ação criativa e suas diferentes formas de expressão.

A partir do que foi apresentado no presente capítulo, pode-se verificar que não existe um consenso em relação a uma definição de criatividade infantil. No entanto, a maioria dos autores citados entende que a criatividade está relacionada à produção de algo novo e de valor e que este processo se dá numa interação entre elementos relativos à pessoa, como características cognitivas e de personalidade, e aos aspectos ambientais, como valores e normas culturais.

No entanto, podemos afirmar que, dentre os autores que estudam a criatividade infantil, existe um consenso no fato de relacionar o ato criativo à ação de brincar. Tanto estudos mais clássicos, com base na teoria psicanalítica (Winnicott, 1975 e Meira, 2003), como estudos baseados nas teorias consideradas interacionistas (Runco 1996, Maheirie, 2003 e Facci, 2004) consideram que ao brincar a criança é estimulada a imaginar, fantasiar e criar. O primeiro grupo, contudo, entende que na base da expressão criativa, tanto da criança como do adulto, está a pulsão sexual e o desejo. E ainda considera que a primeira infância é um momento especial para o cultivo da criatividade, sendo nesta faixa etária que se deve buscar a origem da mesma. Já para o segundo grupo, o ato de criar está, principalmente, relacionado às interações sociais e à cultura na qual a criança está inserida.

Outro aspecto observado é que para esses autores a criatividade está presente na maior parte das pessoas, diferenciando-se em níveis de desenvolvimento e manifestação, e que a destruição completa da capacidade criativa é quase impossível. Esse nível de manifestação da criatividade na idade adulta estaria, então, relacionado ao ato de brincar na primeira infância. Contrariando esta lógica só encontramos o trabalho de Sawaya (2001) no qual afirma que, apesar de as crianças pesquisadas aparentemente não gastarem a maior parte de seu tempo brincando, elas apresentaram um nível verbal de suas fantasias, imaginação e criatividade, bastante desenvolvido. O resultado deste estudo mostrou a importância das interações sociais estabelecidas informalmente entre

as crianças e os adultos da comunidade na expressão da criatividade infantil na linguagem.

Com o intuito de esclarecer melhor o leitor sobre a teoria histórico-cultural de Vigotski, julgamos ser relevante apresentá-la, no próximo capítulo. Esta opção se deu pelo fato de a referida teoria ser a base teórica para o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade, adotada como referencial teórico desta pesquisa e, nessa perspectiva, a teoria da criatividade como expressão da subjetividade. Além disso, Vigotski (1930/1990) foi um dos estudiosos da ciência psicológica que, ainda na década de trinta, tratou da criatividade infantil.

CAPÍTULO II – A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE L. S. VIGOTSKI

No contexto do desenvolvimento da psicologia de princípios do século XX, no qual viveu, Vigotski acreditava que havia de se construir uma psicologia científica que, sem perder de vista a premissa essencial de um fundamento metodológico comum a toda ciência da natureza, fosse capaz de dar conta das criações da cultura (arte, costumes, dentre outros). Com este intuito, dedicou a maior parte de seus esforços à tarefa de construir uma nova psicologia; uma psicologia que entendesse o homem inserido em seu contexto social e que fosse coerente com os conceitos marxistas.

A obra de Marx está muito imbricada numa nova visão do homem, cujo destino não está associado somente ao exercício da razão. Para Marx, o homem aparece numa situação social que o aliena de sua produção, rompendo com a idéia de que o esforço pessoal leva ao desenvolvimento individual crescente.

A teoria de Vigotski foi a base que inspirou González Rey a desenvolver a teoria da subjetividade. Por esta razão e por suas concepções sobre a imaginação e a criatividade serão apresentadas aqui suas principais idéias.

2.1 – A teoria histórico-cultural de Vigotski e o desenvolvimento das funções psíquicas

Os interesses de Vigotski (1896-1934) nasceram de uma preocupação com a gênese da consciência humana e de como ela se forma na inserção do homem na cultura. Assim, este autor desenvolveu o conceito de funções psicológicas superiores⁶ que são resultados dessa inserção. Em outras palavras, para Vigotski (1931/1991a), o

⁶ Vigotski (1931/1991a) denominam-se funções psicológicas superiores aquelas funções que se desenvolvem no decorrer da vida do indivíduo e que nos diferenciam de outros animais. Segundo ele, a característica fundamental existente nas formas superiores de comportamento se encontra na função humana que manipula instrumentos para alcançar um determinado fim.

desenvolvimento das funções psíquicas da criança se dá na e pela interação que o sujeito estabelece com o meio social e físico no qual ele está inserido. Portanto, é neste contato com a cultura que a criança vai se humanizando enquanto se desenvolve. Para este autor, a educação é um instrumento essencial de humanização. E não é só isso, estas funções, exclusivamente humanas, só podem ser explicadas ou estudadas se vistas no seu contexto original, ou seja, na cultura na qual a criança atua.

Na opinião de Rivière (1985), se existe um núcleo central na teoria vigotskiana, este núcleo seria “*a gênese social da consciência*”(p.86). Para Vigotski, na interpretação de Rivière, tornamo-nos conscientes de nós mesmos porque somos conscientes do outro. Ou seja, na relação que estabelecemos com nós mesmos, temos muito da relação que os outros têm conosco. Neste sentido, Vigotski (1931/1991a) afirma que “*a consciência é o contato social consigo mesmo*”.

A idéia de Vigotski (1931/1991a) em relação ao desenvolvimento das funções psíquicas é interacionista. Isto significa que o conhecimento é construído na interação com o meio, num devir entre o social e o individual. Nesta interação, fatores internos e externos se inter-relacionam continuamente, formando uma complexa combinação de influências. O indivíduo é um organismo vivo cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social. Assim, na concepção histórico-cultural de Vigotski, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores implica na combinação de ferramentas e signos na atividade psicológica. Diante dessas observações, pode-se afirmar que a origem das funções psíquicas superiores está na história social do indivíduo e é o resultado da interação do meio histórico com o próprio indivíduo. Portanto, seu desenvolvimento se dá neste contexto de interação com o meio e através dele, permeado pelos artefatos da cultura, durante toda a vida.

O conceito de desenvolvimento, à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski (1932/1987), é apresentado como um processo complexo que não se esgota nas mudanças quantitativas, sendo necessário considerar as transformações qualitativas, que refazem a conduta da criança no processo de seu desenvolvimento. Dessa forma, o autor entende desenvolvimento,

como um processo dialético complexo, que se caracteriza pela periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento das distintas funções, pelas metamorfoses e transformações qualitativas de umas formas em outras, pelo complicado entrecruzamento dos processos de evolução e

involução, pela entrelaçada relação entre os fatores internos e externos e pelo intrincado processo de superação das dificuldades e adaptação (p. 151)

Vigotski (1932/1987) continua suas reflexões fazendo um paralelo entre: a consciência ingênua, que reconhece o desenvolvimento histórico, porém seguindo uma linha reta e entende o salto (mudanças) como uma ruptura, uma catástrofe ou uma interrupção; e a consciência científica que considera a evolução e involução como formas de desenvolvimento mutuamente entrelaçadas e que pressupõe uma à outra. As mudanças são vistas como um determinado ponto do desenvolvimento considerado em sua totalidade.

Na psicologia infantil de sua época, Vigotski (1930/2000) aponta dois tipos de relações mediadas – as relações semióticas e imediatas. Esta última baseia-se nas formas instintivas do movimento e da ação e vai se complexificando com o decorrer do desenvolvimento (Maluf e Mozzer, 2000). O autor coloca como exemplo o gesto indicativo do bebê que deixa de ser regido por uma situação objetiva e passa a ser interpretado pelas pessoas, para então, ser significado pela própria criança. Portanto, qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, intersíquico; depois como algo psicológico, intrapsíquico. Sendo assim, é a partir do coletivo e das relações mediadas por signos e ferramentas culturais que se constroem, na criança, as funções psíquicas superiores.

Ao tratar do desenvolvimento de crianças especiais, Vigotski (1932/1987) define quatro postulados estabelecidos durante a análise das funções psíquicas das mesmas. O primeiro consiste no reconhecimento de uma base natural de formas culturais de atuação, que estariam, no caso de crianças deficientes, comprometidos ou insuficientes.

O segundo princípio introduz um complemento essencial a essa idéia,

No processo de desenvolvimento cultural da criança, tem lugar a substituição de umas funções por outras, o traçado de vias colaterais, que abre possibilidades completamente novas no desenvolvimento da criança anormal. Se esta criança não pode alcançar algo por via direta, ao contrário, o desenvolvimento de caminhos colaterais define a base de sua compensação (p.164).

O terceiro princípio rege que, na base das formas culturais de conduta, está uma atividade mediada. O último princípio refere-se ao que o autor denomina de

domínio da própria conduta, que nas crianças especiais reflete em sua incapacidade de dominar-se a si mesma.

Resumindo as observações apresentadas, afirmamos que, na concepção vigotskiana, a cultura, como processo histórico, está intimamente ligada ao indivíduo, interferindo diretamente no seu desenvolvimento físico e psíquico. Dessa forma, não podemos compreender a criança fora de suas relações com a sociedade na qual está vivendo e desvinculada de suas interações com os sujeitos e com a cultura do grupo social no qual está inserida. Essas relações são constituidoras de sua subjetividade, de sua forma de sentir, pensar e agir sobre o mundo. Acrescentamos ainda que o sujeito não se desenvolve plenamente sem o suporte dos outros. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então o outro mais capaz tem um papel essencial na construção das funções psíquicas.

A escola, por exemplo, funciona como um motor de novas conquistas psicológicas. As atividades cognitivas e as interações estabelecidas entre o adulto e a criança têm o papel de fazê-la avançar em sua compreensão do mundo, pois esta não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. Desta forma, a intervenção de outras pessoas é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

2.2. A criatividade, imaginação e memória na infância à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski.

Para, Vigotski (1930/1990), não é difícil ver a criatividade infantil expressa nas brincadeiras das crianças, desde uma idade bastante precoce. O autor afirma que, quando uma criança pequena imagina montar num cavalo, brincar de bonecas, imaginando-se como mãe, está expressando um nível primário de criatividade. Claro que nessas brincadeiras as crianças reproduzem boa parte do que elas vêem e vivem, portanto, a maior parte deste comportamento é imitativo, mas esses elementos de experiências anteriores não são sempre reproduzidos nas brincadeiras exatamente como eles aconteceram na realidade, existindo uma recombinação de elementos ou atividade criativa combinatória que constroem uma nova realidade e que, segundo este autor, estão relacionadas com a necessidade da criança. Assim, a brincadeira da criança não é uma mera reprodução, mas recria novas realidades em resposta às suas necessidades.

A questão, agora, é a seguinte: como acontece esta atividade criativa combinatória? Em quais condições e a quais leis está submetida? Para responder a esta questão, Vigotski (1930/1990) afirma que a primeira e mais importante lei a que esta atividade está submetida é a lei da aprendizagem.

A atividade de imaginação criativa depende prioritariamente da variedade e da riqueza das experiências prévias. Quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a imaginação terá à sua disposição. Aí está a razão pela qual a criança possui menos imaginação do que o adulto (p.89).

Outro pressuposto desenvolvido por Vigotski (1930/1990) é que a criatividade não é um fenômeno catastrófico ou caótico, mas pressupõe um processo de elaboração e maturação biológica e social, pois a organização do material experienciado é um processo complexo. Para este autor, a fantasia ou imaginação está ligada a um processo de associação e “*disassociação*” - habilidade de selecionar diferentes características de um todo complexo. Na associação a criança percebe os fatos como um todo. Na ‘*disassociação*’ ela o divide em partes, comparando-as. Assim, algumas delas se mantêm e outras são esquecidas. Esta análise dos acontecimentos é importante para a ação futura, pois, ao processo de ‘*disassociação*’, segue o processo de mudança, no qual os elementos dissociados são internalizados e alterados de acordo com suas necessidades e motivações.

Outro elemento que compõe o processo de imaginação é a associação (síntese), que corresponde à união de elementos dissociados aos alterados citados anteriormente. Um terceiro fator no trabalho da imaginação criativa refere-se à capacidade de combinação de diferentes formas, unindo imagens subjetivas com ‘saberes’ objetivos, para, finalmente então, materializar a imaginação numa forma externa, visível, que corresponde ao produto. Vigotski (1930/1990) também aponta uma condição básica para a criação humana que seria o coeficiente social. Isto significa que o indivíduo só cria se tiver condições sociais para criar. Nesses termos, nenhuma criação é exclusivamente pessoal.

Outra questão que se coloca é o que distinguiria a criatividade infantil da criatividade adulta? Existe algum elemento particular que compõe a imaginação da criança que não está presente na imaginação do adulto? A esta altura Vigotski discute o fato de estar bastante presente no senso comum a idéia de que a criança é mais

imaginativa que o adulto, e ainda, que é na infância que a fantasia mais se desenvolve. Para Vigotski (1930/1990), porém, este não é o ponto de vista científico, pois a experiência infantil é qualitativamente mais pobre do que a do adulto. Então, sua relação com o mundo não tem a mesma complexidade e diversidade que podemos distinguir no adulto. Para Vigotski o mundo experimental da criança e sua capacidade de reorganizá-lo internamente é menor e isso é a base para o desenvolvimento da criatividade humana. Assim, no processo de maturação biológica a imaginação também amadurece e se transforma. A princípio o desenvolvimento da imaginação e da razão acontece de forma separada, com uma relativa independência nestes dois processos na infância. Além de a criança ter menos experiência do que o adulto, ela perde na sua capacidade de fazer relações combinatórias deste material (sínteses combinatórias). A imaginação infantil seria, então, um primeiro nível de desenvolvimento da criatividade adulta. No adulto, imaginação criativa estaria mais próxima do pensamento abstrato e a razão passa a se misturar com a imaginação.

Em oposição à tendência de supervalorizar a criatividade como função isolada, Vigotski (1930/1990) enfatiza o papel do pensamento e de outras funções psíquicas, como a imaginação e a memória, no processo criativo. Além disso, uma de suas principais teses diz respeito ao desenvolvimento da criatividade no ciclo de vida, questão também pouco abordada pela psicologia da criatividade. Embora não trace períodos fixos no desenvolvimento das funções humanas, sob a perspectiva de desenvolvimento da criatividade durante a vida, para ele, a criança tem, necessariamente, a criatividade menos desenvolvida que o adulto. Vigotski deixa claro, ainda, que o desenvolvimento da criatividade não acontece isolado das funções psíquicas que se desenvolvem no ciclo de vida da criança. Pelo contrário, ele se dá numa relação estreita com outras funções como a imaginação, o pensamento e a memória.

Nosso interesse aqui pela memória se dá devido ao fato de Vigotski (1934/1991b) entender que

nos primeiros anos de vida, a memória é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções. A análise mostra que o pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado por sua memória. (...) para a criança pequena, pensar é recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação. (...) o pensamento infantil se apóia, antes de mais nada, na memória (p. 36.).

Para Vigotski (1930/1990) e seus colaboradores, a experiência da criança, documentada na memória por causa dos sentidos que representa, determina toda a estrutura do pensamento e suas variações (atividade criativa) nas primeiras etapas do desenvolvimento. Assim, podemos afirmar que, a criatividade da criança na primeira infância está diretamente relacionada com a memória e com outras funções psíquicas que tenham sentido e significado para ela.

Vigotski (1934/1991b) apresenta relatos de pesquisa sobre o desenvolvimento da memória em crianças de seis, sete e oito anos e conclui que, apoiando-se nos instrumentos que lhes eram apresentados, passavam a construir novas relações. O autor chama essa etapa de utilização de signos externos nas operações internas, formando novos enlaces, ou seja, a criança organiza seus estímulos para executar sua reação – o processo de interiorização. Através dele, a criança assimila a própria estrutura do processo e incorpora as regras que utilizam os signos externos e operam mais facilmente com eles.

Em trabalho anterior, (Mozer, 1994), verificamos, através de uma situação experimental de jogo, como as crianças assimilavam regras e instruções durante a própria brincadeira. A utilização e operação com instrumentos externos foi observada com maior facilidade nas crianças maiores, de 7 anos. Já as de 5 anos, que sozinhas demonstraram não conseguir usar os instrumentos como auxiliares mnemônicos, utilizaram-se mais da ajuda do adulto.

Estudos de Edwards e Middleton (1988) analisaram trechos de conversas entre mães e duplas de irmãos com idades entre dois e sete anos; conversas que foram registradas em suas próprias casas enquanto as crianças folheavam coleções de fotografias de família. Neste caso, as gravuras representavam um passado que poderia ser lembrado e construído na conversa. Foi observado também o uso que as crianças faziam de recursos mnemônicos externos, como, por exemplo, recorrerem a outras pessoas para ajudar na construção de uma versão do passado.

Estes pesquisadores estavam interessados no desenvolvimento da memória como uma atividade coletiva e em comum, usando uma estrutura teórica inspirada, principalmente por Vigotski. De acordo com esta perspectiva, pode-se concluir que, memória e atividade de recordação têm fundamentos sociais em, pelo menos, dois sentidos:

1. *Conteúdo* - uma grande parte do que conhecemos nos é comunicado por outras pessoas. Nossos conhecimentos e recordações são permeados pela cultura e

comunicação. Mesmo nossas experiências iniciais são geralmente experiências de coisas culturalmente significativas, ou seja, o que vale a pena recordar; o que selecionamos do nosso contato com os outros julgando ser memorável.

2. *Processo* - nós construímos versões de eventos compartilhadas com outras pessoas. A obrigação mnemônica de todo dia é raramente uma tarefa individual, mesmo para os adultos. Em outras palavras, podemos dizer que grande parte das lembranças que nós temos está embutida em ambientes sociais e comunicativos, como, por exemplo, nas conversas com outras pessoas. Habitualmente usamos outras pessoas e artefatos ou instrumentos materiais como recursos mnemônicos no contexto da atividade de conversação.

No caso da pesquisa de Edwards e Middleton (1988), o processo está nos tipos de operações comunicativas e cognitivas que foram usadas para se dirigir às experiências passadas. Edwards e Middleton sugerem, em sua pesquisa, algumas descobertas sobre a natureza e o desenvolvimento da recordação (processo aparentemente cognitivo e individual), como um processo de relações interpessoais. Os pesquisadores apontam para a importância das interações familiares no desenvolvimento da memória na criança. O trabalho deles corresponde a uma tentativa de demonstrar que as habilidades de memória desenvolvem-se enquanto as crianças adotam recursos mnemônicos e práticas usadas nas situações culturais que elas experienciam em colaboração com outras pessoas. Tentam demonstrar como a atividade prática da recordação é e permanece sendo uma atividade comum. Para estes autores o processo de desenvolvimento não representa simplesmente uma independência crescente de indivíduos, mas o desenvolvimento de uma mentalidade essencialmente social que permanece assim durante a vida adulta.

Estes estudos demonstraram que o desenvolvimento das funções psíquicas, no caso a memória, acontece no ciclo de vida da criança de forma não uniforme, nem tampouco isolada de outras funções. E que, na maior parte das vezes, crianças e adultos se valem de instrumentos e signos da cultura para auxiliar, explorar e combinar operações diretamente relacionadas ao desenvolvimento destas funções.

Fazendo menção ao desenvolvimento da fala nas crianças, Vigotski (1934/1991b) observa as seguintes etapas: uma natural ou uma mágica em que a atitude para com as palavras corresponde à propriedade dos objetos. Esta seria o que ele chama de etapa da linguagem externa. Mais tarde, a criança desenvolve a etapa da linguagem interna, elemento essencial do pensamento.

Ao tratar de fases posteriores do desenvolvimento, Vigotski (1930/1990) chama a atenção para a ligação entre a imaginação do adolescente e o brincar da criança. A imaginação do adolescente seria o sucessor da brincadeira infantil. No entanto, a diferença básica entre os dois processos é que a fantasia na criança estaria mais ligada à realidade concreta, ou seja, a imaginação da criança diverge muito pouco da realidade. Já a imaginação no adolescente estaria mais ligada ao intelecto, sem desprezar as necessidades e emoções que também estão na base desta função. Mas, o adolescente tem a capacidade de imaginar, criar e mudar criticamente a situação concreta em que se encontra.

E ainda com relação à adolescência, Vigotski (1930/1990) esclarece que a visão tradicional, que concebe a imaginação e fantasia como funções centrais no desenvolvimento do adolescente, é incompleta, pois só considera um lado destas funções. O lado que está relacionado com a emoção, o impulso e o humor. O outro lado da imaginação, relacionado com o pensamento e a vida intelectual fica obscurecido. Ainda ao tratar da fantasia, o autor lembra que esta não se desenvolve como uma função completamente independente das outras. Seu desenvolvimento é uma consequência do desenvolvimento do adolescente como um todo e se conclui num complexo processo de mudança que toda a mente do adolescente está submetida. O desenvolvimento da fantasia, na adolescência, não é oposto ao desenvolvimento do pensamento abstrato e da formação de conceitos.

Quando Vigotski (1896-1934) se dedicou ao estudo da criatividade e da imaginação nas crianças, as pesquisas sobre este tema ainda não existiam como as conhecemos hoje. Apesar disso, a concepção de criatividade traçada por Vigotski oferece uma base fundamental para compreendermos o papel do social e do cultural no fenômeno criativo, questão de inegável importância nas modernas abordagens sobre criatividade (vide Csikszentmihaly 1999, Mitjás Martínez 1997, Simonton 2002, dentre outros).

Já na década de trinta, Vigotski questionava a noção comum de que a criatividade seria um fenômeno raro e natural da essência humana. A criatividade é, para este autor, um processo presente na realidade cotidiana. Esta atividade obedece, portanto, duas formas básicas de construção: a primeira seria a reprodução de fatos anteriormente vividos, ligada diretamente à memória; e a segunda seria a capacidade que o organismo humano tem, devido à plasticidade do sistema nervoso e da imaginação, de mudar o que foi mantido na memória, criando e desenvolvendo novos

hábitos. Vigotski afirma que a capacidade criativa está relacionada com a habilidade humana de lidar com a mudança.

Num dos poucos artigos que escreveu sobre a imaginação e a criatividade, Vigotski (1930/1990) deixa claro que qualquer atividade humana não representa uma reprodução integral do que aconteceu, mas a criação de formas ou atividades, originadas de uma segunda classe de criatividade ou comportamento combinatório. Por outras palavras, o cérebro não é um órgão que só mantém e reproduz nossas experiências anteriores, mas que cria e combina elementos numa nova situação e comportamento. E continua afirmando que “*a atividade criativa faz o seguinte: está atenta para o futuro, criando-o e mudando a visão do presente*” (p.85). Para este autor, o que diferencia a cultura humana do mundo natural é exatamente a criatividade, que está relacionada com a capacidade de mudança, com a imaginação e com a memória.

Vigotski (1934/1991b) afirma que, mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento social, existem vários tipos de memória. O primeiro, natural, não mediado por materiais ou signos da cultura, onde há a retenção das experiências reais com base nos traços mnemônicos. Para este autor, este tipo de memória está muito próximo da percepção.

Outro tipo de memória é encontrado e é produto das condições específicas do desenvolvimento social. Este segundo tipo pertence a linhas de desenvolvimento completamente diferentes e é produto das condições específicas do desenvolvimento social. Mesmo algumas operações aparentemente simples como, por exemplo, trocar o relógio de braço com a finalidade de auxílio mnemônico, estendem a memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. “*Os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento*” (Vigotski, 1991b, p.44).

As sociedades modernas têm um tipo particular de memória coletiva: as bibliotecas, os arquivos, as coleções de discos, filmes etc. Dessa forma é conservada uma massa imensa de mensagens e informações acumuladas pela sociedade até hoje. A transmissão de informações se faz principalmente por fixação e repetição de combinações de palavras da linguagem oral. A forma poética e o acompanhamento de música são recursos mnemônicos observados até hoje, por exemplo, nos Vedas, que contêm os mais antigos hinos religiosos da Índia. Com o surgimento da escrita, aumenta a quantidade e a qualidade de informação possível de ser transmitida. Isto se dá por

causa da interferência da memória. A escrita aumentou as possibilidades da memória coletiva, antes limitada. O aumento dessas possibilidades pode ser essencial para o desenvolvimento das habilidades criativas do cérebro. Posso dizer, então, que, a memória interfere na criatividade no momento em que a criança faz uso dos conteúdos armazenados no cérebro e os recria. Contudo, só podemos lembrar de alguma coisa ou fato se acrescentarmos ou introduzirmos algo de nós mesmos no conteúdo que pretendemos lembrar. Aí está o sentido subjetivo da memória.

Retomando mais uma vez os trabalhos de Edwards e Middleton (1988) sobre os relacionamentos familiares, observa-se que, ao analisar trechos de conversas entre mães e duplas de irmãos, com idades entre dois e sete anos, as gravuras representavam um passado que poderia ser lembrado e construído na conversa. Foi observado também o uso que as crianças faziam de recursos mnemônicos externos, como, por exemplo, recorrerem a outras pessoas para ajudar na construção de uma versão do passado.

Vigotski (1934/1991b) entende que, em uma análise do desenvolvimento, é preciso retornar à fonte e reconstruir todos os pontos no desenvolvimento de uma dada estrutura. No caso das funções psíquicas superiores (memória voluntária, atenção voluntária e raciocínio) isto significa que sua origem se dá a partir de um fenômeno social. Para Wertsch (1985), ao interpretar a teoria vigotskiana, o fato de as funções psicológicas superiores não serem estudadas desta forma representa uma das fraquezas fundamentais da psicologia dos tempos modernos.

Não é um fato casual da natureza humana que as pessoas tenham a necessidade de compartilhar e comparar seu conhecimento e pensamento com os pensamentos das outras pessoas. Segundo Edwards e Middleton (1988), o fato delas assim fazerem em atos abertos de comunicação tem a vantagem de tornar estas conversas acessíveis à investigação. Este fato também é importante quando tratamos das bases sociais de pensamento. Para a teoria vigotskiana, mesmo para indivíduos concentrados na reflexão particular, as estruturas e conteúdo do conhecimento e pensamento são largamente expressas nas formas comunicativas que derivam das interações entre pessoas. Em outras palavras, a estrutura do pensamento é coletiva e sua origem parte de um fenômeno social mesmo quando se trata do pensamento individual.

2.3. A brincadeira: espaço de criação, imaginação e reinvenção da realidade.

De acordo com Vigotski (1932/1987), no início da vida da criança, sua ação sobre o mundo é determinada pelo contexto perceptual e pelos objetos nele contidos. Entretanto, quando se iniciam os jogos de faz-de-conta, ou jogos de papéis, há um novo e importante processo psicológico para a criança, o processo de imaginação e de fantasia, que lhe permite desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato. Ela é agora capaz de modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra. Assim, o campo de significados se impõe sobre o campo perceptual, ampliando-o. E este processo tem implicações importantes no seu desenvolvimento, particularmente naquilo que se refere à construção de significados sobre o mundo que a cerca. Através da brincadeira, há um aumento das alternativas em usar os objetos a partir da flexibilidade em instaurar-lhe novos significados pelo processo de imaginação. Essa nova forma de operação com significados abre-lhe um novo campo de compreensão e de invenção da realidade.

Segundo Vigotski (1932/1987), quando as crianças criam suas histórias de faz-de-conta, retiram os elementos de sua história das experiências reais vividas por elas anteriormente, mas não os reproduzem na íntegra, recombinao esses elementos e produzindo algo novo. Para a criança, um cabo de vassoura torna-se um cavalo e com ele galopa para outros mundos; pedrinhas viram comidinhas e com elas faz deliciosos e saborosos pratos; um pedaço de tecido a transforma em príncipe, princesa ou herói, conduzindo-a aos castelos, campos de outros tempos e lugares. Essa capacidade de compor e combinar o antigo com o novo é, para o autor, a base da atividade criadora do homem.

Não é leviano afirmar, portanto, que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Através das brincadeiras, a criança desenvolve funções psicológicas importantes, como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade cultural na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Podemos dizer que nas brincadeiras as crianças podem ultrapassar a realidade, transformando-a através da imaginação. Porém, ao lado do desprendimento possibilitado pela imaginação e fantasia nas brincadeiras, encontra-se a subordinação às regras impostas pela realidade (Mozzer, 1994). Este fato ficou mais visível, no referido

trabalho, em crianças mais velhas, as de sete anos. Entre as crianças de cinco e seis anos, a insubordinação às regras e o descompromisso com as instruções, possibilitando um maior descolamento da realidade, estiveram mais presentes.

Através dos jogos de papéis, a criança reelabora situações de sua vida cotidiana, combina e cria novas realidades, desempenhando papéis que vivencia no cotidiano (como filha, por exemplo) e também papéis que ainda poderão ser vivenciados (o de mãe, por exemplo); além de vivenciar papéis que aspira (cantora, policial); e, ainda, papéis condenados pela sociedade (ladrão e bêbado). Assim, a gênese do processo do brincar está naquilo que a criança conhece e vivencia e, com base nessa experiência, ela cria novas situações. Vivenciando esses papéis, a criança toma consciência de si e do mundo, construindo significados sobre a realidade, é o que Vigotski (1934/1991b) chama de contato social consigo mesmo.

Continuando o raciocínio vigotskiano, a esfera lúdica permite a relação dialética entre a fantasia e a realidade. Muitas vezes a criança usa, na brincadeira, os objetos com suas funções reais. Em outras situações, porém, os mesmos objetos são utilizados para cumprir funções inusitadas. Essa flexibilidade de uso apresenta, na sua base, o conhecimento e a vivência que a criança tem do objeto concreto; pois, ela deve ser capaz tanto de ignorar certas características do objeto, quanto mantê-las, quando lhe convier, para que a ação substitutiva seja possível (um pedaço de pano não serviria como tambor, uma vez que não produziria som). Esse exercício imaginário da criança, também pode ser identificado nas relações interpessoais: na convivência do seu “eu” real com o “eu” dos papéis representados; papéis e relações estabelecidos com base nas vivências anteriores, bem como papéis e relações estabelecidos com base em fatos ainda não vivenciados; ações reproduzidas e ações antecipadas/criadas.

Ainda segundo Vigotski (1932/1987), numa brincadeira de “faz-de-conta”, por exemplo, o comportamento das crianças pequenas é fortemente influenciado pelas características da situação concreta em que elas se encontram. Ao brincar, a criança começa a conseguir abstrair o significado dos objetos que não estão presentes. Este constitui um passo importante no percurso que a tornará capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. Neste caso, o brinquedo provê uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

Para Oliveira (1993), na sua interpretação da teoria vigotskiana, a brincadeira é também uma atividade regida por regras, pois não é qualquer comportamento que se torna aceitável no âmbito de uma dada brincadeira. As regras contribuem para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado (p. 67.).

Assim, para Vigotski (1932/1987), o processo de criação ocorre quando o sujeito imagina, combina e modifica a realidade. Portanto, não se restringe às grandes invenções da humanidade ou às obras de arte, mas refere-se à capacidade do homem de imaginar, descobrir, combinar e ultrapassar a experiência imediata. Para ele, quanto mais ricas forem as experiências que as crianças vivenciam, mais possibilidades têm de desenvolver a imaginação e a criatividade em suas ações, especialmente através de suas brincadeiras. E, quanto mais possibilidades tiverem de desenvolver sua imaginação, mais criativas serão nas suas ações/interações com a realidade.

Outro aspecto que julgo ser importante esclarecer é que o brincar é um processo histórico e socialmente construído. Isso significa que as crianças aprendem a brincar com os outros membros de sua cultura e suas brincadeiras são impregnadas pelos hábitos, valores e conhecimentos de seu grupo social. As mães ou pessoas responsáveis pelos cuidados com os bebês ajudam-lhes a brincar, desde cedo, quando, através dos vínculos afetivos estabelecidos, interagem com eles, criando diferentes situações que poderíamos identificar como o início deste processo. As conhecidas brincadeiras que os adultos e crianças mais velhas costumam fazer com os bebês, de esconder e de achar os próprios bebês ou objetos atrás de panos ou cobertas, são exemplos disso. Esse tipo de brincadeira, além de estreitar os vínculos afetivos adultos-bebês, auxiliam as crianças na elaboração da imagem mental do objeto ou da pessoa ausente.

A atividade de contar histórias deve ser encarada, principalmente nos primeiros anos da infância, como uma atividade lúdica e é um recurso importante para promover o desenvolvimento das crianças, pois nessa ação estão envolvidos o pensamento, a imaginação, a fantasia e a criatividade. Esta atividade é considerada, neste trabalho, como uma fonte de prazer e de estímulo à expressão da criatividade. Ao contar, recontar e criar sua própria história, a criança, mesmo ainda não alfabetizada, constrói sentidos e significados, expressa sentimentos, cria seu próprio mundo vivenciando suas fantasias, oportunizando o conhecimento de si e do ambiente que a cerca. Por esta razão, escolhemos estudar a criatividade infantil neste contexto.

Ao depararmos com o enfoque teórico desenvolvido por González Rey (1995, 1996, 1997, 2002a, 2004a), em seus estudos sobre a subjetividade, personalidade e sujeito chamou-nos a atenção a maneira holística com a qual este autor tem desenvolvido o tema. Por isso, resolvemos estudar a manifestação da criatividade infantil sob o enfoque da teoria da subjetividade. Concordamos com o autor que acredita não haver um padrão linear de desenvolvimento desgarrado do seu enfoque social e histórico. As teorias clássicas têm grande valor numa sociedade determinada e numa época determinada, mas não são capazes de explicar todas as diversidades da constituição subjetiva do sujeito. O sujeito aqui é visto como parte ativa de seu próprio desenvolvimento. No próximo capítulo será apresentada a teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural desenvolvida por González Rey e alguns conceitos essenciais para o entendimento da criatividade dentro desta proposta teórica, como, por exemplo, subjetividade, sujeito e personalidade, sentido subjetivo, unidades subjetivas do desenvolvimento, dentre outros.

CAPÍTULO III – A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA SUBJETIVIDADE

3.1 – A Subjetividade como sistema histórico

Fernando L. González Rey, psicólogo cubano, pós-graduado em Moscou, desde meados da década de 80, vem estudando a subjetividade humana a partir de um enfoque histórico-cultural. Em seu livro *“Sujeto y Subjetividad – una aproximación histórico cultural”*, traça um histórico do primeiro período do desenvolvimento da psicologia que julgo ser importante para compreendermos os caminhos percorridos por esta ciência e as conseqüências destes caminhos no estabelecimento do pensamento psicológico.

Para González Rey (2002a), a consciência foi um dos primeiros interesses da psicologia no início do século XX, porém os estudos nesta área a apresentava mais como uma entidade constituída por funções concretas do que como um sistema complexo de natureza subjetiva. Para o autor, a psicologia de Wundt representou um avanço aos estudos das funções psíquicas, apesar de sua orientação experimental. Segundo González Rey (2002a), Wundt não se limitou ao caráter hegemônico do experimento e considerou a psicologia experimental como um dos campos do conhecimento psicológico. Para Wundt, os processos complexos do pensamento não eram suscetíveis ao método experimental, bem como os processos mentais e sociais, para os quais deveria haver um campo específico da psicologia – a *“Volkerpsychologie”*. Essa preocupação de Wundt fica visível em toda a extensão de sua obra em que entende existir diferença entre o conceito de causalidade física e psíquica.

Ainda segundo González Rey (2002a), apesar de Wundt avançar bastante no estudo da ciência psicológica, ele não pôde explicar a origem social da consciência, não a incluindo como objeto da *Volkerpsychologie*. Wundt não integrou o conceito de consciência com a cultura, limitando o estudo das funções primárias da primeira ao experimento e reservando sua *Volkerpsychologie* ao estudo dos produtos mentais que

são criados pela comunidade, através da religião, linguagem e mitos. Ao fazer esta divisão, manteve os marcos da dicotomia cartesiana, não podendo explicar a origem social da consciência, embora deixe claro seu interesse pelas formas de vida coletiva e pela aproximação da psicologia a outras ciências sociais. Assim, Wundt, na interpretação do autor citado, considerou a importância do ‘histórico’ para o desenvolvimento da psicologia como ciência, mas não traçou as vias pelas quais este ‘histórico’ se converte em psíquico e vice-versa.

A visão histórica de Wundt foi, para González Rey (2002a), um antecedente vigoroso para a definição do caráter histórico dos processos psíquicos complexos do homem, os quais são vistos, pelo autor, como uma produção subjetiva. Outro aspecto observado por González Rey, na psicologia de Wundt, é que a atividade de investigação implicava num salto do experimento para o nível teórico. Para Wundt, o estudo da causalidade psicológica deveria realizar-se com sujeitos capazes de expressar uma informação introspectiva, pois a causalidade psicológica somente operava a partir de uma experiência humana consciente e complexa.

Apesar do papel de Wundt no surgimento da psicologia como ciência independente, o auge das ciências naturais impulsionou, principalmente nos Estados Unidos, um modelo de ciência que dominou a forma na qual os discípulos norte-americanos de Wundt desenvolveram suas idéias. Assim, a orientação experimental no estruturalismo de Tichener manifestou uma franca tendência ao positivismo no qual se destacava o caráter ascético das práticas experimentais. Desta forma, o modelo de uma ciência psicológica baseada em provas empíricas foi, segundo González Rey (2002a), se distanciando cada vez mais das inquietações teóricas de seu fundador e do cenário alemão no qual a psicologia surgiu. Esta associação ao contexto norte-americano marcou o aparecimento da psicologia moderna, o que debilitou seu caráter acadêmico e fortaleceu sua orientação prática. Dessa forma, a psicologia ocidental foi adotando uma coloração fortemente influenciada pelo funcionalismo, que compreendia a consciência como um instrumento de adaptação, e pelo pragmatismo - busca de uma utilidade prática para o conhecimento.

Tichener, que foi o discípulo mais importante de Wundt nos Estados Unidos, criticou seus conceitos relacionados à inferência e com aquilo que não era diretamente observável, reforçando a orientação objetiva do método experimental. Essa herança de Tichener influenciou a psicologia cognitiva norte-americana.

Outras tendências também influenciaram a psicologia nos Estados Unidos no início do século XX, tais como o uso de instrumentos para medir traços característicos de populações na elaboração de leis que orientassem automaticamente a evolução das espécies, explicando de forma geral o comportamento de grandes populações. Segundo González Rey (2002a), essas influências fizeram com que nascesse uma psicologia mais comprometida com as exigências do mercado do que com a produção teórica.

Em 1913, ao inaugurar o termo 'behaviorismo' Watson cria uma psicologia com uma representação condutivista e puramente objetiva. Assim, o condutivismo de Watson rompe com o funcionalismo de Dewey e com o estruturalismo de Tichener, entendendo que ambos seguiam concebendo a consciência como um objeto de estudo da psicologia. Na opinião de González Rey (2002a), Skinner avança ao propor o condutivismo radical que rompe com o determinismo mecanicista de Watson, mesmo mantendo uma metodologia positivista.

Para González Rey (2002a), esta hipertrofia do aspecto metodológico se institucionalizou em uma visão estreita, governada por um absoluto predomínio do empírico e do instrumental que entendia categoricamente como não-científico o teórico e o qualitativo, reforçando a fragmentação da psicologia. O autor cita estudos de vários pesquisadores na Europa (Fechner, Binet, Ebbinghaus, dentre outros) que começaram a elaborar sistemas teóricos que não abarcaram as oposições criativas no campo psicológico. Este fenômeno implicou numa proliferação do que o autor chama de seitas praticamente incomunicáveis que dominaram o panorama da psicologia no século XX.

O condutivismo, porém, estava longe de ser uma teoria monolítica e acabou convertido em uma complexa família de teorias. No entanto, Watson avançou no sentido de considerar o meio como importante no desenvolvimento do homem. Skinner, ao apresentar o conceito de condicionamento operante, abre a possibilidade de se entender o psíquico enfatizando o processual, o histórico, no nível das contingências produzidas na história do comportamento. No entanto, nega a definição da *psique* como qualitativamente diferente da dimensão comportamental e mantém o comportamento ligado a contingências provenientes do meio físico.

González Rey (2002a) continua sua análise afirmando, que, apesar da institucionalização objetivista e instrumental da psicologia norte-americana, a partir do condutivismo, surge, entre os defensores do pragmatismo filosófico, uma corrente

orientada para a superação da dicotomia entre o social e o individual; entre uma psicologia de base empírica-instrumental e uma de base teórico-dialética.

Na Europa, a tradição acadêmica se manteve com maior força do que na psicologia norte-americana. A Gestalt foi um dos sistemas teóricos europeus que mais influenciou a psicologia moderna. Este sistema aparece, segundo González Rey (2002a), como uma reação ao atomismo e em defesa da integridade dos fenômenos psicológicos.

A compreensão funcional e sistêmica do comportamento humano, dentre outras características da Gestalt, encontra continuidade nos trabalhos de Vigotski e Rubinstein, na Rússia. O conceito de campo psicológico e solução de problemas da Gestalt aplica-se também, segundo González Rey (2002a), aos estudos da criatividade, da psicologia social e de uma teoria da personalidade que compreende o ser humano no campo de suas experiências. Concepção que começou com Lewin e que tomou força com os estudos de Carl Rogers.

Desta forma, para González Rey (2002a), a Gestalt criou as condições para o surgimento de um pensamento cujos aportes constituíram um momento de aproximação da compreensão da subjetividade e do sujeito.

A esta altura de sua análise, González Rey (2002a) confere um lugar de destaque à psicanálise, reconhecendo a importância de Freud e da família das teorias psicanalíticas para o estudo do tema da subjetividade em psicologia. A psicanálise, porém, aparece como uma teoria que enfrenta os problemas derivados da clínica, portanto é entendida como momento fundador da psicologia clínica.

González Rey (2002a) afirma que conceitos centrais da psicanálise, como o complexo de Édipo, por exemplo, têm importantes conseqüências para o estudo da subjetividade: em seu potencial dinâmico, os processos psíquicos se nutrem de experiências que não estão associadas diretamente ao conteúdo específico de uma função concreta. Apesar de esta idéia não estar na intenção teórica de Freud, ela aparece e ganha força a partir do complexo de Édipo. Não se pode, no entanto, pensar numa teoria da subjetividade atada a formas de subjetivação ou a estruturas psíquicas invariáveis, pois esta 'coisificação' da compreensão do psíquico é a antítese da subjetividade como sistema histórico em permanente evolução.

Segundo o autor, outra grande contribuição da psicanálise corresponde a sua epistemologia, ou seja, seu corpo teórico. Assim, uma teoria bem estruturada

apresenta, pela primeira vez, o aspecto psicológico da enfermidade. As elaborações de Freud sobre a doença conduzem a uma ampliação do próprio conceito de doença que, a partir daquele momento, nunca mais deixará de estar associado ao psiquismo.

Outro ponto importante da contribuição de Freud foi a utilização do estudo de casos como o momento empírico de sua produção científica, o que levou a uma evolução de seu pensamento no decorrer de sua obra. Freud rompe, assim, com uma barreira que até hoje persiste no campo da psicologia.

Além disso, a psicanálise freudiana deu origem à família de teorias psicanalíticas, tais como, a teoria de Adler, Jung e posteriormente Fenichel, Rank e Lacan, dentre outras propostas. Aparece, assim, a primeira intenção de explicar os fenômenos psíquicos a partir da personalidade, constituída por diferentes formas de experiências sociais do sujeito, mesmo que essas experiências sejam somente de natureza sexual.

González Rey (2002a) considera como um momento de particular desenvolvimento para a psicanálise a teoria de J. Lacan, que subordina o mundo psíquico a um domínio essencialmente simbólico, organizado pela linguagem. Assim, González Rey considera um avanço na teoria lacaniana o fato de ele ter institucionalizado a linguagem como constituidora do sujeito e o fato de atribuir-lhe um lugar essencial na organização da realidade social por parte do sujeito. Dessa forma, o sujeito representa uma expressão passiva da ordem superior da linguagem. Com esta concepção, Lacan subordinou toda a vida psíquica à natureza simbólica da linguagem, na qual a organização subjetiva passou a ser identificada com a linguagem. A obra de Lacan influenciou estudos de vários pensadores franceses como Foucault, Althusser, Pecheux e Barthes.

Ainda fazendo uma análise histórica dos caminhos percorridos pela psicologia, a perspectiva humanista resgatou, segundo González Rey (2002a), o indivíduo como sujeito ativo e criativo, capaz de assumir posições diante das situações que enfrenta. O humanismo nos apresenta um sujeito capaz de auto-determinar-se, auto-realizar-se e atualizar-se. Porém, o que pode ser superado, algo que os autores humanistas não conseguiram, é a representação dos conteúdos inconscientes como suscetíveis de aparecer integralmente numa representação consciente. Na opinião de González Rey, o humanismo representa um momento importante na história dos estudos da subjetividade, em primeiro lugar por sua aproximação histórico-social aos processos de subjetivação humana. Todos os autores humanistas, em maior ou menor grau, são

sensíveis à significação do social no desenvolvimento do psiquismo. No entanto, muitos deles se mantêm presos à questão da natureza universal do homem. O autor admite, portanto, que o humanismo discute processos essencialmente humanos que foram ignorados pelas outras correntes e, metodologicamente falando, aceita o desafio de seu estudo. Para González Rey, o humanismo representa a teoria que mais avançou no questionamento do *status* metodológico dominante na psicologia.

Segundo González Rey (2004a), as teorias do desenvolvimento, desde os psicanalistas até os cognitivistas, de forma geral, “*ignoram o sujeito que se desenvolve, assim como os contextos sociais e culturais diferenciados nos quais o desenvolvimento acontece.*” (p. 2). Para ele, mesmo as pesquisas de Vigotski, que marcam o aspecto cultural, priorizam a mediação dos signos e instrumentos da cultura no desenvolvimento das funções psíquicas, que produz um espaço semiótico na relação da criança com o meio (Maluf e Mozzer, 2000). Este fato, na opinião de González Rey (2004a), reduz estes estudos ao aspecto cognitivo e “*não chega a desenvolver um conceito do outro como sujeito complexo que aparece associado a um posicionamento afetivo nas relações*”, fato que “*leva Vigotski a considerar o outro mais em uma perspectiva instrumental do que relacional*” (p. 5).

A concepção de subjetividade assumida neste trabalho busca apreender a complexidade dialética da *psique* humana. Essas reflexões críticas sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, bem como sobre outros eixos de produções teóricas dela derivadas e já citadas neste trabalho, foram, segundo Mitjans Martínez (2004), elementos fundamentais na constituição de uma cosmovisão da *psique* que podemos considerar uma teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. Para González Rey (1999a) a subjetividade é entendida como uma realidade do ser humano; como um sistema de significações e sentidos constituídos nas relações que o sujeito, nos mais variados estágios do desenvolvimento, estabelece no seu contexto social. Não um sujeito abstrato, mas um sujeito datado, histórico, que tem vontade e age de forma consciente.

Nas palavras dele,

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

É ainda em González Rey (2002b) que se encontra o conceito:

A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. (p. 37)

E, numa elaboração mais recente do conceito, González Rey (2005b), afirma que subjetividade é

um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação (p. 19).

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (1989), a subjetividade possui diferentes formas de expressão e organização. Formas mais simples e menos elaboradas ou formas mais complexas, mais sistêmicas e orgânicas, como por exemplo, a subjetividade manifesta nos projetos profissionais de uma pessoa. Isto significa que a subjetividade não é homogênea. Por outras palavras, a subjetividade, entendida à luz desta teoria, possui formas muito complexas e diferentes de se expressar e não se caracteriza por estruturas internas invariáveis que permitam construções universais sobre a natureza humana. Mas ela é flexível, versátil e complexa, o que permite que o homem seja capaz de gerar processos que modificam seu modo de vida, o que por sua vez permite a reconstituição da subjetividade, tanto no nível social como no nível individual (González Rey, 2002b). Neste sentido, é que o autor entende a subjetividade como processual, plurideterminada, contraditória, em constante movimento e que tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito.

Outro aspecto que julgo ser interessante ressaltar é que, para González Rey e Mitjans Martínez (1989), não podemos dizer que tudo que compõe o psiquismo do sujeito faz parte da subjetividade, já que existem processos psicológicos simples, que não fazem parte de configurações subjetivas. A subjetividade é singular, única, complexa e sistêmica, composta por diferentes formações psicológicas, ligadas entre si cujo conteúdo e expressão funcional se manifestam ao mesmo tempo, mas de formas diferentes, possuindo sentidos psicológicos diferenciados. Tais sentidos são gerados de acordo com o subsistema ou a configuração psicológica da qual fazem parte e se

manifestam na forma através da qual o sujeito vê o mundo, pensa sobre a realidade e age sobre ela (González Rey, 2005a).

Assim, o subjetivo não é constituído somente daquilo que diferencia um sujeito do outro, nem, como já foi dito, se confunde com todos os processos psíquicos do sujeito. A subjetividade é qualitativamente diferente do biológico e do social, apesar de que, tanto um como o outro, constituem condições para a sua existência (Mitjans Martínez, 2005a). Por exemplo, uma operação matemática automatizada faz parte do psicológico por envolver funções psíquicas, como a memória, inteligência, atenção voluntária, dentre outros processos, mas não faz parte da subjetividade tal como é concebida por González Rey. Assim, faz parte do psiquismo da pessoa tudo aquilo que se relaciona com estas funções especificamente humanas. Sendo assim, a subjetividade é uma forma complexa, especificamente humana de expressão do psíquico. Segundo Mitjans Martínez (2005a), na sua interpretação da teoria da subjetividade de González Rey,

uma das principais confusões, derivada da utilização da categoria subjetividade no senso comum, é a sua utilização como sinônimo do psicológico, o que faz com que se perca, no meu ponto de vista, seu valor heurístico para a compreensão das formas qualitativamente diferentes em que o psicológico aparece no homem, diferentemente de outras espécies no mundo animal (p.15).

Continua seu raciocínio, afirmando:

A teoria de González Rey foge de toda tentativa reducionista no sentido de que defende o caráter ontológico da subjetividade como forma qualitativa de existência do real irreduzível a outros níveis do real, como o biológico e o social. Mesmo que o biológico e o social constituem condições para a existência da subjetividade, esta, na sua especificidade qualitativa, não é redutível a nenhum desses níveis, e suas formas de organização e funcionamento têm uma qualidade diferenciada que não possibilita que a compreensão dos fenômenos dessas ordens seja suficiente para seu conhecimento (p.21).

A Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade tem, portanto, implicações na construção do conhecimento psicológico contemporâneo, pois rompe com a representação da *psique* como processo natural e como um conjunto de entidades estáticas individuais e universais.

Alguns conceitos desenvolvidos por González Rey serão agora explicados, pois julgamos serem estes fundamentais tanto para a compreensão da teoria como para o entendimento de como foram construídas as informações levantadas nesta pesquisa.

3.2. Personalidade e Sujeito:

Na nossa opinião, González Rey (2000) nos revela uma nova orientação para a compreensão da personalidade. Sob essa perspectiva teórica, ela aparece como constituinte da processualidade do homem, deixando ser entendida como uma categoria interna do indivíduo, mas constituída por configurações de sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito no curso de sua atividade e que apresenta certa estabilidade.

A categoria personalidade é definida por González Rey (2004b) como uma organização sistêmica dos conteúdos psíquicos que apresenta uma relativa estabilidade. Esta organização caracteriza a expressão integral do sujeito em sua função de regulação e auto-regulação do comportamento. Nas palavras do autor, personalidade é:

uma organização sistêmica, viva e relativamente estável das diferentes formações psicológicas e seus sistemas de integrações funcionais de seus conteúdos que participam ativamente nas funções reguladoras e auto-reguladoras do comportamento, sendo o sujeito quem exerce estas funções. Ele está constituído por elas e, de forma simultânea, é constituinte delas.
(p.72)

Para este autor, a personalidade é uma expressão da subjetividade e, à medida que se constitui, vai adquirindo uma relativa forma de estabilidade. Quando o autor se refere a uma organização sistêmica quer dizer que a personalidade é dinâmica e complexa. É a organização de um conjunto de conteúdos psicológicos cuja função principal é a regulação e auto-regulação do comportamento do sujeito.

Esta estabilidade não é completa por que a personalidade é dinâmica, complexa e mutável durante o desenvolvimento humano. A personalidade é, sob esta ótica, a organização de um conjunto de elementos subjetivos - conteúdos psicológicos. Estes elementos de construção da personalidade podem ser, segundo González Rey e

Mitjans Martínez (1989), elementos estruturais - conteúdo da personalidade; e funcionais – como operam esses conteúdos.

Na concepção desses autores, o elemento estrutural da personalidade é integrado por elementos psicológicos, determinados em três níveis:

a) Unidades psicológicas primárias - possuem diferentes tipos e níveis de complexibilidade. São traços característicos da personalidade, atitudes, os motivos, normas, valores, ou seja, unidades que se expressam diretamente no comportamento. Estes, porém, não são os únicos conteúdos da personalidade, nem tampouco os mais importantes. Qualquer traço psicológico tem diferentes formas de expressão comportamental num determinado contexto;

b) Formações motivacionais - projetos, ideais, concepção de mundo; um conjunto de motivos mediado pelas operações cognitivas do sujeito;

c) Sínteses reguladoras - configurações ou subsistemas que integram de forma simultânea outros elementos e formações.

As unidades psicológicas primárias fazem parte da personalidade de uma pessoa, no entanto, elas entram em configurações que podem variar de acordo com o seu sentido psicológico. Assim, pode-se até traçar o perfil psicológico de um determinado sujeito, por exemplo, quão agressiva, sociável, introvertida a pessoa é. Porém, esta é apenas uma noção da personalidade do indivíduo com relação a um determinado contexto. Podemos, por exemplo, observar que, num determinado momento, uma pessoa que é tida como covarde, pode vir a agir como uma pessoa corajosa pelo sentido subjetivo de vida que ele possui, naquele momento de sua ação. Assim, nas palavras de González Rey (1995):

As unidades psicológicas primárias (traços, atitudes e outras) são psicológicas, no entanto entram em configurações, dentro das quais seu sentido psicológico pode variar (p.59).⁷

⁷ Tradução do espanhol sob nossa responsabilidade.

Podemos afirmar, então, que alguns testes, como, por exemplo, HTP, Roscharch e PMK⁸ que traçam o perfil da personalidade de uma pessoa, permitem descrever as características mais comuns da pessoa, mas podem não explicar como elas atuam em relação à conduta, que pode variar.

O fato é que o sujeito não atua só em função dos traços que tem, mas em função de projetos, ideais e concepção de mundo que também são elementos constituidores da personalidade entendida como forma de organização da subjetividade individual. A este conjunto de idéias, González Rey e Mitjás Martínez (1989) chamaram de ‘formações psicológicas ou motivacionais’ que comporiam as formas de organização da subjetividade social.

Em sua base motivacional, as formações psicológicas se apóiam em motivos que ocupam um lugar elevado na estrutura motivacional da personalidade, ao que denominamos tendências orientadoras, as quais aglutinam, dentro de um mesmo sistema de sentido, outras necessidades e motivações menos específicas e de menor hierarquia, que encontram sua via de expressão nestas formações psicológicas (p.29).⁹

Portanto, o que determina a ação ou a conduta do indivíduo são as formações motivacionais e não o traço em si. Estas formações são reguladoras do comportamento. No exemplo que se segue, González Rey (1995) destaca a relação orgânica que se estabelece entre a subjetividade e o social, através do estado atual do sujeito em seu sistema de relações.

... se a comunicação com os pais se deteriora, o sentido subjetivo de insegurança poderia mudar e aparecer diante do sujeito a vivência de uma dependência irracional, temor à separação, ansiedade etc., como expressão do novo sentido psicológico do mesmo elemento, implicado numa configuração subjetiva diferente (p.60)¹⁰.

Ao tratar das sínteses reguladoras, González Rey e Mitjás Martínez (1989) afirmam que, o próprio caráter sistêmico da personalidade determina que seus elementos e formações se integrem em diferentes configurações psicológicas de forma

⁸ Para conhecer ou aprofundar-se neste assunto, consultar O Processo Psicodiagnóstico e as Técnicas Projetivas, Ocampo, M.L.S., Arzeno, M.E.G.e Piccolo, E.G., 1995.

⁹ Tradução do espanhol sob nossa responsabilidade.

¹⁰ Idem.

simultânea. Uma síntese reguladora poderia ser o chamado ‘*afecto de inadecuación*’ (p.29) que é a inter-relação necessária entre o almejado ou o nível de aspiração, artificialmente elevado, e a insegurança não consciente do sujeito em suas possibilidades.

Outra categoria, desenvolvida por González Rey (1995a), que compõe a subjetividade individual é o sujeito. Entendido pelo autor como singular e único; que expressa uma rota diferenciada de produção de sentido subjetivo; que é ativo, vivo, presente, pensante, que se posiciona e produz sentidos subjetivos no próprio curso da atividade; fazendo com que uma experiência tenha significação. Assim, o sujeito é constituído pela personalidade e, simultaneamente, a constitui. E, ambos, sujeito e personalidade, são as formas mais complexas de organização da subjetividade individual. González Rey (1995) define como sujeito,

o indivíduo concreto, portador de personalidade que, com características essenciais e permanentes de sua condição, é atual, interativo, consciente e volitivo (p.61)¹¹.

Mitjans Martínez (1997), retomando as posições de González Rey, afirma que “*o sujeito é o indivíduo portador de uma personalidade que adquire uma capacidade volitivo-intencional que lhe permite a antecipação e a projeção de seus comportamentos*”(p.50). A autora apresenta o sujeito como um agente reflexivo e avaliativo, capaz de definir suas ações e propósitos, isto é, um sujeito constituidor da sua própria personalidade. O sujeito é concebido, dentro desta abordagem, como alguém que dimensiona, através de suas escolhas conscientes, a sua personalidade.

Continuando sua interpretação da teoria de González Rey, Mitjans Martínez (1997) assinala que “*é o sujeito quem, em sua projeção e diante das situações enfrentadas, utiliza e atualiza seus recursos personológicos para comportar-se criativamente.*”(p.51).

Quando tratamos o sujeito com todas estas características, podemos considerar que não existem personalidade e subjetividade, formadas em toda a sua amplitude, nos primeiros anos de vida da criança. A personalidade, como abordada por estes autores, pressupõe uma intencionalidade e consciência do sujeito, impossíveis ao bebê. Assim, o bebê seria um sujeito em construção. Nesta perspectiva, o indivíduo

¹¹ Tradução do espanhol sob nossa responsabilidade.

alcança a condição de sujeito quando adquire capacidade de autodeterminação, de definir objetivos próprios e segui-los através de sua atividade volitiva, ou seja, a necessidade de seguir princípios pessoais, fato que só acontece mais tarde no ciclo vital da criança.

3.3. Forças Motrizes do Desenvolvimento

Ao tratar da questão do que pode interferir efetivamente no desenvolvimento da personalidade, González Rey (1995) assinala aspectos importantes que acontecem no decorrer da vida do sujeito. Para este autor, para se explicar como a personalidade humana se constitui, é necessário transitar nos sistemas através dos quais esta personalidade se desenvolve, reconhecendo, assim, o caráter integral das forças que participam deste processo. Nesse contexto, González Rey privilegia três elementos dinamizadores no desenvolvimento da personalidade: a comunicação, unidades subjetivas de desenvolvimento e as contradições.

3.3.1. Contexto Social e Comunicação:

González Rey (1995), afirma que à medida em que o indivíduo vai se desenvolvendo como sujeito psicológico, maior e mais complexa é a mediação subjetiva existente entre o ambiente social e o homem. Segundo ele, esta mediação se dá em dois níveis: o primeiro, num nível mais elementar, quando o sujeito tem menor controle intencional; o segundo é definido pelo aumento do espaço intencional do sujeito, que abraça os elementos do meio social que passam a ter um sentido psicológico para ele. O homem, em sua condição de sujeito (condição adquirida desde muito cedo e caracterizada pela intencionalidade e autodeterminação), não se subtrai, em nenhum momento, do espaço interativo de suas relações sociais, elemento inseparável de seu desenvolvimento.

Todavia, para entender como os elementos do ambiente social atuam como força motriz do desenvolvimento da personalidade, é necessário deixar de conceber o social como externo e o subjetivo como interno. Neste sentido, González Rey (1995) entende que, compreendendo o significado do social, o indivíduo vai, através do seu sistema de representações, formando sua própria consciência. Utilizando sua própria capacidade de reflexão e de criar alternativas, o sujeito aceita, reavalia e reformula os elementos que a cultura oferece. *“O social não produz um efeito linear na personalidade, mas se integra, em sua dimensão real, ao sistema de elementos que, a partir do sujeito, produzem um sentido psicológico particular”.* (p.77).

Outro aspecto importante relacionado ao papel do social no desenvolvimento da personalidade do indivíduo refere-se às vivências surgidas na relação com o contexto social as quais são essenciais ao bem estar emocional do sujeito. A influência que estas vivências exercem são quase sempre não conscientes, mas se tornam essenciais para a formação das representações conscientes do sujeito.

Na primeira infância, as relações sociais têm repercussões emocionais sobre a criança que podem ser altamente destrutivas. Porém, a criança não tem completa consciência nem tampouco possui um rol de significações em relação a essas vivências, isto é, a criança não possui nenhum recurso para reestruturar o sentido psicológico destes impactos emocionais.

Sobre a faixa etária que será estudada nesta pesquisa, González Rey (1995) afirma que

nas idades entre três e sete anos, a criança é muito mais consciente sobre o sentido dos distintos eventos de seu meio e da valorização adulta; orienta sua intencionalidade para a busca de afeto e aprovação, vivências que nestas idades são essenciais para o desenvolvimento da auto-segurança, da independência e da criatividade. Unido à capacidade da criança para lutar pela aprovação adulta, se expressa uma tendência a representar de forma consciente os estados negativos associados a não satisfação de suas expectativas, o que se converte em fonte de ansiedade, temor, insegurança e dependência (p. 78)¹².

Julgamos ser importante frisar que as características do social e da comunicação, bem como sua influência na constituição da subjetividade, variam, não só de acordo com os diferentes momentos históricos do desenvolvimento humano, mas

¹² Tradução do espanhol sob nossa responsabilidade.

também devido às distintas características psicológicas das crianças e dos diferentes sentidos subjetivos produzidos. Apesar de não ser uniforme ou linear o papel do social e da comunicação, com suas variadas significações nos distintos momentos do desenvolvimento, seu papel é essencial ao longo do processo.

Ainda com relação a criança pequena González Rey (1995) afirma que a comunicação inter-pessoal é uma condição para o desenvolvimento do sujeito e da personalidade nos primeiros anos de vida da criança. O que não significa que seus efeitos sobre o indivíduo sejam absolutos, pois, mesmo nos primeiros anos, existem diferenças individuais que também interferem nesta formação. Na primeira infância, porém, existe um caráter generalizado das respostas do bebê. À medida que a personalidade e o próprio sujeito vão se desenvolvendo, aparece, cada vez mais, a realidade mediada pela subjetividade do sujeito. A comunicação, que resulta da relação do sujeito com os outros, adquire um caráter personalizado, pois no seu sentido subjetivo o sujeito, que busca satisfação para suas necessidades individuais, desempenha um papel essencial.

A partir desta concepção teórica, é possível concluir que a comunicação pode aumentar a sensibilidade do sujeito sobre a realidade. Esta comunicação lhe permite incorporar elementos da realidade à esfera pessoal. Portanto, a relação comunicativa adiciona uma nova dimensão do real ao outro, por causa do sentido subjetivo que adquire para o sujeito concreto.

Neste sentido González Rey (1995) afirma,

A comunicação atua como força motriz do desenvolvimento, no entanto o sujeito implicado nela ativamente constrói novos aspectos de sentido, para os quais deve organizar respostas que estimulem e atualizem muitas de suas potencialidades, e cheguem a novas configurações de seus recursos subjetivos que o conduzem a níveis qualitativos diferentes em seu desenvolvimento (p. 81).¹³

Para González Rey (1995), o caráter da comunicação como força motriz do desenvolvimento da personalidade não está dado somente pelos novos elementos ou configurações que este processo produz, mas também pelas mudanças que a comunicação estabelece sobre o sujeito psicológico, na formulação de seus problemas e interrogações, e na definição de esforços intencionais, aspectos essenciais para o

¹³ Tradução do espanhol sob nossa responsabilidade.

desenvolvimento da personalidade. Para ele, o processo de socialização da criança se dá frente ao estabelecimento de verdadeiras relações de comunicação.

O primeiro passo na socialização da criança é o estabelecimento de uma profunda relação de comunicação com seus pais, através da qual, e como momento necessário desta, aparecem a assimilação de normas, a capacidade para concentrar-se, a capacidade de interagir com o outro, de seguir instruções e muitos outros processos que simultaneamente evidenciam as possibilidades da criança de entrar em uma relação socializada (p.81).¹⁴

A ausência desta relação profunda de comunicação, ou seja, destas relações socialmente bem constituídas, determina que estas crianças necessitam construir este tipo de relação emocional na escola ou em outras situações. Em outras palavras, faz-se necessário que exista uma pessoa que estabeleça uma relação de comunicação individualizada com a criança. Não é raro observarmos que relações com um sentido emocional negativo estimulem recursos subjetivos nos sujeitos, assim como potencialidades intencionais, com o intuito de alcançar metas e superar tensões e ansiedades provocadas por estas relações.

3.3.2. As contradições como forças motrizes do desenvolvimento:

Como mencionado no tópico anterior, González Rey (1995) afirma que existem contradições que, sem chegar a constituir uma crise, têm potencial para serem consideradas como forças motrizes do desenvolvimento. Este autor define contradições como sendo situações que exijam do sujeito uma resposta através da qual entram em jogo novos recursos que dêem lugar a uma mudança em sua configuração subjetiva.

O tipo de vivência que produz a contradição constitui, de fato, um elemento de desenvolvimento ou de dano para o sujeito. Este pode enfrentar vivências negativas que não logram explicar, e através de uma atitude reflexiva, criar alternativas que o conduzam a um processo de busca permanente, construindo representações diversas sobre as quais mobiliza distintos

¹⁴ Tradução do espanhol sob nossa responsabilidade.

recursos, modificando concepções e valores, reconstruindo representações anteriores, etc. No final, pode apresentar-se um novo momento qualitativo de seu desenvolvimento. (p.84)¹⁵.

Na criança pequena a capacidade de autodeterminação do sujeito ainda é baixa e as contradições estão diretamente associadas a um elemento externo do sistema de relações da criança. Frequentemente quando este sistema de relações conflituosas muda, como, por exemplo, quando ela se sente mais aceita e vivencia situações mais agradáveis no contexto escolar, pode-se criar na criança o desejo de um vínculo positivo. No caso das crianças, os elementos externos mais diretamente ligados a estes sujeitos, têm um peso importante no curso de seu desenvolvimento. Daí o importante papel da comunicação no caráter dinamizador que as contradições podem apresentar. Nos adultos os conflitos podem se apresentar de forma mais indireta e complexa. Neste caso, o sujeito possui um alto poder de reconstrução de experiências e de representações; e, segundo esta abordagem teórica, um dos canais fundamentais de estimulação desses processos reflexivos é a comunicação.

Desta forma, González Rey (1995) entende que as contradições produzem mudanças podendo reconstruir elementos psicológicos. Devido a esta capacidade intencional de mudança, o sujeito é considerado, nos termos dessa concepção teórica, agente ativo de novas contradições e promotor de seu próprio desenvolvimento. Por outro lado, as contradições que não se personalizam ou se convertem em objeto de atenção intencional do sujeito, transformam-se, quase sempre, em focos permanentes de tensão e mal-estar.

Mitjans Martínez (2005a), tratando desta questão, afirma,

a subjetividade se apresenta como algo contraditório. Compreende-se que um indivíduo passa a ser simultaneamente moral e imoral, forte e fraco, profundamente agressivo e extremamente sensível, em dependência da articulação entre os sentidos subjetivos constituídos na sua história de vida e os momentos atuais relacionais de sua ação como sujeito. Reconhece-se, assim, a dificuldade de supor sempre uma ordem – no sentido de regularidade – na dinâmica altamente singularizada da subjetividade, o que sinaliza a impossibilidade de padronização na sua construção teórica. (p.17)

¹⁵ Idem.

3.3.3 Unidades Subjetivas do Desenvolvimento

Julgamos ser o que González Rey (1995, 2004a) chama de unidades subjetivas do desenvolvimento um dos pontos mais significativos para entendermos o processo de desenvolvimento da personalidade e do papel da atividade da criança neste processo.

Como já temos falado, para González Rey (1995), o desenvolvimento da personalidade transcorre dentro do sistema integral do sujeito psicológico e do meio social em que este sujeito vive. Além da comunicação e das contradições também se configuram, no nível personológico, unidades que, de forma estável, implicam em um conjunto de potencialidades do sujeito, que se atualizam no próprio processo de configuração destas unidades e se convertem em recursos subjetivos estáveis da personalidade.

As unidades subjetivas do desenvolvimento são aquelas atividades ou relações da pessoa que comprometem seus recursos potenciais em um dado momento deste processo, e se configuram de forma estável no nível subjetivo, formando um verdadeiro sistema dinâmico de relações essenciais entre seus diferentes elementos (p.88)¹⁶.

Numa análise mais recente sobre as unidades subjetivas do desenvolvimento, Gonzalez Rey (2004a) as define como:

configurações subjetivas com a capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinados momentos da vida da pessoa (p. 18).

Gonzalez Rey (2004a) continua esclarecendo que podem existir outras configurações ou unidades subjetivas do desenvolvimento em um mesmo momento da vida da criança. Essas unidades representariam diferentes formas de atividade e de comunicação que caracterizam um determinado momento da vida da criança. O autor ainda esclarece que estas unidades são complexos sistemas de relações entre as pessoas que acontecem em espaços institucionais onde estes relacionamentos têm lugar. Os

¹⁶ Tradução do espanhol sob nossa responsabilidade.

espaços formariam “*espaços de sentido que se tornam sensíveis para novas aquisições do desenvolvimento*” (p. 8).

Estas unidades representam uma síntese subjetiva de situações externas importantes que possuem um sentido para o sujeito. Elas são carregadas de recursos e elementos subjetivos que expressam uma potencialidade específica para se desenvolver através do envolvimento do sujeito nestas situações. Toda relação ou atividade estável que o sujeito mantém se expressa em uma configuração subjetiva da personalidade. No entanto, somente aquelas configurações que estimulam elementos ou formações suscetíveis de desenvolvimento, em um momento específico, podem ser consideradas unidades subjetivas de desenvolvimento. Isto é, nenhuma atividade alcança a condição de unidade subjetiva de desenvolvimento se não se conduz a uma configuração subjetiva que expressa a síntese do sentido psicológico que possui o sujeito. Outros elementos irão se fundir em torno do sentido que a atividade possui para o indivíduo, realizando, assim, uma síntese psicológica.

Um exemplo de como um conjunto de atividades pode se tornar uma unidade subjetiva do desenvolvimento, que é apresentado por González Rey (2004a), é a prática de esportes de um adolescente. Para que esta atividade seja considerada uma unidade subjetiva de desenvolvimento, o jovem precisa, através da prática do esporte, ir amadurecendo valores, comportamentos e formas de relação que vão formar sentidos subjetivos singulares que levarão ao desenvolvimento de todo um sistema com conseqüências no comportamento deste jovem em outros momentos de sua vida, por exemplo, na escola, na família e no namoro (p. 14). Assim, a prática do esporte interfere em comportamentos associados a um posicionamento pessoal, ético e moral. Outros recursos subjetivos associados a este comportamento podem ser desenvolvidos como a persistência, o cuidado com a alimentação, o que levaria à formação de uma unidade subjetiva do desenvolvimento a respeito do esporte.

Uma atividade, para se converter em unidade subjetiva do desenvolvimento, deve ser vista como um processo integral que envolve um sistema e não como um conjunto de aquisições fragmentadas relacionadas a um conjunto de atividades isoladas. Estas não respondem a etapas universais, uma vez que os sistemas serão formados segundo a singularidade de cada sujeito. Assim podem coexistir várias unidades subjetivas do desenvolvimento no mesmo sujeito em um dado momento de sua vida, o que não necessariamente irá se apresentar em outra pessoa da mesma idade.

Dessa forma, o indivíduo, em seu curso de desenvolvimento, vai se relacionando com o mundo social de acordo com produções diferenciadas de sentido.

Por esta razão, González Rey (2004a) enfatiza que o processo de formação das mencionadas unidades não se dá fora do sujeito psicológico concreto. Mas que este processo acontece dependendo das relações que o sujeito estabelece e das configurações subjetivas construídas num determinado momento específico.

Neste sentido, González Rey (2004a, p.18) afirma que uma atividade de leitura, por exemplo, pode constituir uma unidade subjetiva do desenvolvimento, por aquilo que culturalmente aquela atividade significa para a criança naquele determinado momento. A leitura, porém, não terá o mesmo sentido para uma criança de seis anos que aprende a ler que para um jovem adulto analfabeto que comece esta aprendizagem. Isto se dá porque na idade adulta muitos processos subjetivos, que na criança de seis anos são desencadeados por esta atividade, pelo sentido social que a leitura possui, já foram configurados por outras vias. Além disso, o próprio sentido social da atividade de leitura para o adulto não é o mesmo. As formas de relações e atividades exercidas pelos sujeitos têm um sentido social e cultural diferente nas distintas etapas do desenvolvimento e em diferentes contextos sociais. Tal fato influencia na significação individual que estas têm para o sujeito concreto. As unidades subjetivas do desenvolvimento vão ser diferentes de acordo com a riqueza das configurações subjetivas do próprio sujeito e da qualidade dos sistemas de atividades e comunicação do meio onde vive.

Segundo o autor, para que uma atividade possa se converter em unidade subjetiva do desenvolvimento, deve reunir um conjunto de requisitos. O sujeito deve, em primeiro lugar, possuir um certo grau de motivação, ainda que sejam necessários suportes externos para que ele consiga romper barreiras que dificultam seu envolvimento no novo sistema de atividades ou comunicação. As atividades e relações que se configuram em unidades subjetivas, solicitam do sujeito envolver-se com um alto nível de individualização, expressando sua iniciativa e criatividade de forma autêntica. Na realidade, estas atividades e relações precisam ter um profundo sentido subjetivo para o sujeito.

Quando tratamos de idades mais tenras, a criança pode não chegar a ter plena consciência desta significação. Isto pode fazer com que ela não vivencie uma relação ou atividade como sendo sua, sentindo-as como algo externo, fato este que confere um caráter formal a tais relações. Para González Rey (1995), é precisamente o

formalismo, dentro das instituições em que a criança participa, um dos fatores que mais prejudica seu desenvolvimento.

Nas primeiras etapas do desenvolvimento (pré-escolar e escolar primária), o temor e a ansiedade pela compulsão externa podem ser suficientes para que a criança não experimente uma atividade e/ou relação como próprias, sentindo-as como algo externo a ela, o que lhes dá um caráter formal. É precisamente o formalismo, dentro das instituições em que a criança participa, um dos fatores que mais causa dano ao seu desenvolvimento (p. 90)¹⁷.

Sendo assim, o estabelecimento de unidades subjetivas do desenvolvimento, em idades iniciais da vida, pode estimular o surgimento de novas unidades. Porém, o processo de desenvolvimento das unidades subjetivas é vivo, dinâmico e contraditório.

Concluindo a presente reflexão, podemos afirmar que as unidades subjetivas do desenvolvimento são atividades ou relações que desencadeariam processos subjetivos responsáveis por promover desenvolvimento. Estas, todavia, se convertem em configurações subjetivas com a capacidade de estimular um conjunto de aquisições de desenvolvimento. Nas palavras de González Rey (2003) a categoria configuração “*constitui um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual*”(p.203).

Retomando o exemplo da aprendizagem da leitura, esta atividade pode vir a constituir uma unidade subjetiva do desenvolvimento, entre os 4 e 7 anos de idade, pelo que ela representa na vida da criança neste período, uma vez que, neste momento, a aprendizagem da leitura pode representar não só uma aquisição cognitiva, mas a possibilidade de socialização, de produção simbólica e inserção em uma sociedade letrada, estimulando recursos e sentidos subjetivos variados nas crianças. Por esta razão, a leitura de histórias infantis foi escolhida como principal contexto para se estudar a expressão da criatividade nos sujeitos desta pesquisa.

¹⁷ Tradução do espanhol sob nossa responsabilidade.

3.4. Sentido Subjetivo

Vista como um sistema complexo de significações e sentidos produzidos nas interações estabelecidas na vida cultural, a subjetividade se constitui de diversas formas e em diferentes situações da vida social. Para González Rey (2003), toda situação social se expressa nas emoções e nos processos significativos que se produzem nos sujeitos quando vivenciam esta situação. Assim, define o que chama de sentido subjetivo, como sendo

a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro (p. 127).

Assim, na interpretação de Martinelli (2005), o sujeito, de acordo com suas emoções, constrói sentidos para as experiências vivenciadas, simbolizando-as de forma singular e única.

O conceito de sentido estaria, para González Rey (2003), relacionado às emoções e à forma pela qual elas se organizam particularmente no sujeito. O sentido se configura na pessoa como uma formação psicológica que integra o cognitivo e o afetivo.

O que podemos entender, então por sentidos subjetivos? Em publicações mais recentes, González Rey (2004a) retoma o conceito de sentido subjetivo como sendo

um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções, nas quais um elemento não está determinado pelos outros, embora tenha a capacidade de evocar os outros (p. 17).

E continua afirmando que o sentido subjetivo expressa processos simbólicos e emocionais que legitimam uma realidade para o sujeito. O sujeito vive, então, uma realidade de sentido; uma realidade que ele ilusoriamente percebe como sendo real, mas é, na verdade, o 'seu real'. Assim, o social se configura como uma produção de sentidos subjetivos.

Ao mencionar a importância do outro no desenvolvimento humano, González Rey (2004a) alerta para o fato de não ser qualquer 'outro' que interfere no desenvolvimento da pessoa. *“O outro é significativo no desenvolvimento humano*

apenas como um outro portador de sentido subjetivo” (p.18). Desta forma, o outro passa a ser significativo para o desenvolvimento ao converter-se em fonte de produção de sentido.

Assim, o desenvolvimento, para González Rey (2004a), corresponde a um processo integral que acontece às voltas de sistemas de sentido subjetivo da pessoa e não de forma fragmentada segundo tipos de atividade e de áreas da vida. Não é possível, portanto, falarmos de desenvolvimento da moral, cognitivo, sexual, de forma isolada, muito menos falar de elaboração de programas de educação orientados para estas diferentes formas do desenvolvimento. Neste caso, segundo o autor, o próprio sujeito do desenvolvimento, na sua complexidade e singularidade, é desconsiderado.

Nas suas palavras,

O desenvolvimento é um processo integral do sujeito que compromete, de forma simultânea, diferentes formações da personalidade em configurações de sentido que implica o crescimento da pessoa em variadas esferas de sua vida (p. 20).

Contudo, este crescimento não se dá por acumulação de informações sobre um determinado tema, mas, sim, pela produção de sentidos que influenciam a personalidade, que, entendida desta forma, foge de qualquer possibilidade de estabilização. Sobre esta questão, Mitjans Martinez (2005a), explicando o caráter irracional da subjetividade humana, entendida à luz da teoria em questão, afirma que

A categoria de sentido subjetivo, elaborada para representar uma das suas formas constitutivas, aponta para as formas complexas e altamente diferenciadas em que se integram o simbólico e o emocional na experiência e na *psique* humana, algumas das quais fogem de todo tipo de racionalidade e, conseqüentemente, das possibilidades de predição, inclusive de explicação (p.22).

González Rey (2005a) chama de configurações subjetivas a organização dos desdobramentos e entrelaçamentos dos sentidos subjetivos dos sujeitos. Assim, estes sentidos tomam formas distintas nas configurações subjetivas diferentes.

Um aspecto que julgamos ser muito importante na teoria da subjetividade de González Rey é o modo como nela se articulam dialeticamente o individual e o social. Normalmente tanto o senso comum como as produções teóricas que tratam do

conceito de subjetividade, utilizam-no voltado para os aspectos que caracterizam a individualidade e unicidade do sujeito, ou seja, o intrapsíquico. Ao contrário, o conceito de subjetividade assumido por González Rey (2002a) é simultaneamente social e individual e só pode ser entendido e estudado, se considerarmos que na sua constituição existem processos contraditórios que se articulam entre um e outro. Em outras palavras, a subjetividade se expressa na dialética entre o social e o individual. Nesses termos, a subjetividade é entendida, por González Rey (2005a), como:

um sistema em desenvolvimento, no qual as novas produções de sentidos constituídos nas atividades do sujeito influenciaram o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividade e de relações dos sujeitos. (p.35)

Neste contexto, González Rey (2005a) explica o que chamou de subjetividade social.

3.5. Subjetividade Social

Ao elaborar o conceito de subjetividade individual - como configuração dos processos de sentidos e significados que se organizam de diferentes formas e em níveis distintos no sujeito - González Rey (2005a) complementa este conceito, postulando que os processos de sentidos subjetivos também se organizam e estão presentes nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Assim, para o autor, a subjetividade se expressa simultaneamente na condição de subjetividade individual e subjetividade social. Os sentidos subjetivos não se configuram no sujeito apenas por sua experiência concreta, mas também devido à forma pela qual se organizam os sentidos nos diferentes espaços da vida social que este participa e por causa da forma que estes sentidos afetam o próprio sujeito.

Assim, a subjetividade social, segundo González Rey (2005b) está *“constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade”* (p.24). Segundo o autor, os

diferentes espaços sociais de uma sociedade estão relacionados entre si em suas implicações subjetivas. Portanto, a subjetividade social está presente nas representações sociais das pessoas, nas crenças, nos rituais, nos mitos e também nos discursos e produções de sentido que formam sua organização subjetiva. Ao desenvolver este conceito, González Rey (2002a) se propõe a

romper com a idéia muito arraigada até hoje nos psicólogos, de que a subjetividade é um fenômeno individual e apresentá-la como um sistema complexo que se produz de forma simultânea em um plano social e individual, independentemente de que em cada caso reconhecamos sua gênese histórico-social, quer dizer, que não está associada unicamente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual (p.178)¹⁸.

Assim, o social tem a sua dimensão subjetiva e não existe sem ela, da mesma forma que o sujeito psicológico é social, sendo que essa interação com o social é que o constitui como sujeito. Os mesmos aspectos objetivos que se articulam no funcionamento da sociedade, formando a subjetividade social, articulam-se na formação da subjetividade individual, “*com a diferença que os processos de sentido nesse nível estão constituídos, de maneira diferenciada, pelos aspectos singulares da história das pessoas concretas*” (p.24). É isso que define, em termos subjetivos, o caráter diferenciado de um comportamento numa mesma sociedade.

Neste sentido, González Rey (2002a) esclarece que, a partir deste ponto de vista, os processos sociais deixam de ser externos ao indivíduo, como a noção de algo ‘objetivo’, em detrimento do ‘subjetivo’, que seria parte do sujeito. Estes processos sociais se convertem em “*um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído*” (p.178).

Podemos afirmar, então, que um dado espaço social, uma escola ou uma determinada família, por exemplo, apresenta um universo subjetivo de natureza social; que está em relação mútua com o universo subjetivo de cada indivíduo que o compõe e que interage nesse espaço. No entanto, a relação entre os processos de subjetividade social e individual é uma relação de natureza dialética e não dicotomizada.

¹⁸ Tradução do espanhol sob nossa responsabilidade.

Os processos da subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos em que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro e que têm que ser compreendidos em sua dimensão processual permanente (p. 182).

Nas palavras de Mitjans Martínez (2005a), na sua interpretação da teoria da subjetividade de González Rey,

As subjetividades social e individual constituem-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para a sua produção (p.20).

Podemos concluir, então, que a subjetividade individual toma formas diferentes que depende do contexto da subjetividade social no qual a atividade e as relações do sujeito acontece. Assim, a subjetividade social atravessa, permanentemente, a individualidade, razão pela qual o sujeito pode gerar novos sentidos subjetivos segundo o espaço social em que a ação ocorre. É o que chamamos de processo de subjetivação da atividade, processo este que, na nossa opinião, foi desconsiderado por Leontiev na sua Teoria da Atividade.

Mitjans Martínez (2005a), ao explicar a teoria histórico-cultural da subjetividade, esclarece que devido à complexidade do seu próprio objeto, aos conceitos ainda em evolução e à atitude investigativa do autor, não podemos entender esta teoria como um sistema fechado e, nas palavras da autora,

o principal desafio para desenvolver e trabalhar com a Teoria da Subjetividade no momento atual é precisamente estudá-la, conhecê-la a fundo e enxergá-la como uma teoria em aberto, em processo. Como uma representação do psicológico que nos permite responder a muitas perguntas, também deixa em aberto interessantes questionamentos e dúvidas para o trabalho criativo de construção teórica. Assim a subjetividade e complexidade aparecem articuladas mais uma vez (p.22 e 23).

A nossa pesquisa empírica foi concebida, à luz da Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade, como uma via para a produção de argumentações no sentido

de se começar a construir um modelo teórico sobre a criatividade infantil na atividade de contar histórias. O sujeito, nesta pesquisa, é considerado um sujeito histórico, portador de personalidade, que produz sentidos subjetivos em interação com as idéias e a subjetividade tanto do pesquisador como da escola.

A teoria histórico-cultural da subjetividade, numa análise mais geral do desenvolvimento, foi adotada como referência teórica, neste trabalho sobre criatividade infantil, por esta última ser considerada, aqui, não como uma habilidade que se desenvolve separada da pessoa como um todo. Desta forma, estamos interessados em aprofundar a compreensão da dimensão subjetiva da criatividade em crianças entre três e seis anos de idade.

Este conceito de criatividade vem sendo elaborado, desde a década de 80, pela pesquisadora cubana Albertina Mitjás Martínez, tendo como eixo norteador o caráter personológico da criatividade, entendendo-a como uma expressão da subjetividade. Sendo assim, no próximo capítulo, serão apresentados os principais conceitos relacionados a essa perspectiva teórica.

CAPÍTULO IV – A CRIATIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DA SUBJETIVIDADE

4.1. Porque este enfoque é tomado como ponto de partida

Para González Rey e Mitjás Martínez (1989), nos últimos 30 anos, o problema da criatividade tem se constituído em uma questão que mais atraiu a atenção de psicólogos e especialistas da área. E, neste contexto, ainda existe um problema pontual: o que podemos chamar de criatividade? Que ação, atividade ou produto pode ser considerado criativo?

Buscando respostas a estas indagações em 1997, tivemos a oportunidade de fazer um curso com a Prof^a Dr^a Albertina Mitjás Martínez, na Universidade de Brasília e ter contato com a teoria histórico-cultural numa nova leitura. Esse contato aumentou o nosso interesse por esta perspectiva teórica e desejo de estudar a expressão e desenvolvimento da criatividade infantil, não como uma função psíquica isolada ou como uma habilidade específica de uma minoria, mas de uma maneira mais holística.

No nosso entendimento, a teoria histórico-cultural, na formulação de Vigotski, não chega a desenvolver um conceito de criatividade, entendo-a na sua real complexidade. Mitjás Martínez (1997, 2004, 2006), no entanto, a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e, inspirada nela, na linha teórica em que González Rey (1995, 2004a, 2006, 2007) tem estudado o tema da subjetividade, tem conseguido desenvolver pesquisas que ajudam a elucidar, de uma maneira mais explicativa e menos descritiva, a expressão e desenvolvimento da criatividade.

Ainda em 1989, Mitjás Martínez define criatividade como sendo

O processo de descobrimento ou de produção de algo novo que cumpre exigências de uma determinada situação social, no qual se expressa o vínculo dos aspectos cognitivos e afetivos da personalidade (González Rey e Mitjás Martínez 1989, p. 39).

E acrescenta em Mitjás Martínez (1997):

Criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico (p. 54)

Em formulações mais atuais, Mitjás Martínez (2006) afirma que a consideração da criatividade como processo complexo da subjetividade humana remete para as articulações dinâmicas dos elementos e processos que nela se expressam. Por outras palavras, a autora entende que na expressão da criatividade participam elementos e processos tanto da subjetividade individual quanto da subjetividade social.

Nessa linha de raciocínio afirma:

A criatividade não é um processo intrapsíquico, como não o é a subjetividade na concepção assumida. O processo de produção de algo novo, com valor, é possível pelo interjogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual, da sua condição de sujeito e das configurações da subjetividade social, especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza sua ação (p.75 e 76).

O primeiro aspecto que nos chamou a atenção, na concepção de criatividade de Mitjás Martínez (1997, 1999b, 2000, 2006, 2007) foi o fato de que, para ela, criatividade não é expressa somente como um produto, mas também o processo através do qual se chega a um determinado produto criativo. Um aspecto interessante, mas que não a faz diferente de outras concepções teóricas como, por exemplo, as idéias de Runco (1996), Alencar (1996) e Csikszentmihalyi (1994), já apresentadas no primeiro capítulo desta tese.

Tanto os estudos de Csikszentmihalyi (1994, 1999) quanto os de Simonton (2002), também apresentados no primeiro capítulo, estão voltados para os processos criativos que transformam um determinado domínio de forma significativa. Sendo assim, os autores se mostram interessados na expressão criativa que impacta a humanidade e que muda a vida das pessoas de forma extraordinária. Contrariamente ao pensamento dos autores mencionados, Mitjás Martínez (1997, 2006) enfatiza que a expressão da criatividade acontece em níveis diferenciados, pelo caráter altamente singularizado dos elementos personológicos e dos sentidos subjetivos diversos que a integram. Este aspecto é altamente relevante para o desenvolvimento desta pesquisa que está relacionada à expressão criativa das crianças no dia-a-dia da sala de aula.

A nosso ver, os estudos de Mitjans Martínez (1997, 2004, 2006) dão um salto, quando explicam a criatividade constituída por relações sistêmicas individuais e sociais, simultaneamente. Como processo individual, expressa o vínculo cognitivo/reflexivo e afetivo/emocional do sujeito. Nesses termos, a criatividade é encarada como um processo e expressão da subjetividade individual. Como processo social, a criatividade é constituída numa situação social concreta, exercendo a função de satisfazer as exigências de uma determinada situação que se constituiu como um momento da subjetividade social.

Uma terceira razão, para se tomar este enfoque como ponto de partida para esta pesquisa, é o fato de Mitjans Martínez (1997) reconhecer que a criatividade se dá, tanto na produção de algo novo, como na ação de descobrir algo novo ou de solucionar um problema percorrendo um caminho nunca antes trilhado, mesmo que o aspecto 'novidade' seja somente para quem o descobre. Fala-se de criatividade, então, mesmo quando um estudante ou uma criança descobre problemas ou estratégias de solução de problemas que já tenham sido abordados no passado por um cientista ou pesquisador.

Podemos dizer então que, para Mitjans Martínez (2006), a criatividade é um processo plurideterminado, pois a possibilidade de expressão criativa depende de uma articulação complexa entre os recursos pessoais do sujeito em função de sua história de vida e as características do contexto onde desenvolve sua atividade e relações.

Assim, surgiu a idéia de estudar a criatividade infantil à luz da teoria histórico-cultural da subjetividade, uma vez que não encontramos estudos publicados sobre a criatividade em crianças ainda na primeira infância, nesta perspectiva teórica.

Sendo assim, propomo-nos a estudar a criatividade infantil, no contexto de contar e recontar histórias, entendo que a criança, ao ser levada a criar suas próprias histórias, aprende a interpretar, elaborar e organizar tanto o seu mundo subjetivo como o mundo subjetivo que existe a sua volta. Suas idéias, pensamentos, reflexões e criações não estão dissociados de suas emoções, sensações e afetos. Os estudos desenvolvidos por Mitjans Martínez (1997, 1999b, 2000, 2006, 2007) sugerem que a criatividade constitui um processo complexo da subjetividade humana. Em outras palavras, a autora entende que a expressão e desenvolvimento da criatividade se dá através de articulações dinâmicas de processos subjetivos. Este conceito se apresentou, para nós, como conceito útil para compreensão do processo de expressão e desenvolvimento da criatividade nas crianças.

4.2. A criatividade como expressão da subjetividade

Segundo Mitjás Martínez (1997), existem basicamente cinco enfoques globais nos estudos da criatividade: os que enfatizam o processo, os que enfatizam o produto, os que enfatizam as condições nas quais se dá o processo criativo, os que enfatizam a pessoa que cria e os que enfatizam a integração ou conjunção de mais de um desses elementos.

A concepção desenvolvida por Mitjás Martínez (1997, 2004, 2006, 2007), todavia, busca focar o processo global dentro da complexidade do tema. Para ela, o sujeito é um elemento essencial para a compreensão da criatividade. O sujeito seria considerado, neste caso, o portador ativo dos elementos psicológicos que possibilitam as manifestações criativas. Este seria um aspecto essencial e complementar ao caráter personológico da criatividade. “... o sujeito é um elemento essencial para a compreensão da criatividade. Este, em seu caráter ativo, é capaz de transformar aquilo que foi dado e produzir algo novo, utilizando seus recursos personológicos”(p.54).

Mitjás Martínez (2007) prossegue desenvolvendo seu pensamento:

é o sujeito psicológico quem atua, toma decisões, constrói representações da realidade e vivencia emoções em seu processo interativo no contexto conjuntural em que se desenvolve; processos que realiza em função dos recursos de sua personalidade e das características da situação concreta em que está imerso (p. 56).

Neste sentido, podemos afirmar, junto com a autora, que a criatividade é muito mais do que uma habilidade racional interna, mas se constitui a partir de aspectos essenciais da vida subjetiva individual e social, ou seja, a criatividade está relacionada tanto com a história de vida da criança como com o momento atual que ela está vivenciando, além de estar diretamente vinculada à subjetividade dos espaços sociais dos quais esta criança faz parte. Essa concepção aponta para a expressão da criatividade em sua especificidade, sua complexidade e sua singularidade, tanto em nível individual como social.

Em consequência desta especificidade e singularidade, e de sua concepção de criatividade como expressão da subjetividade, isto é, a criatividade entendida como um processo do sujeito psicológico que a partir de suas configurações criativas (elementos da personalidade) e de sua ação intencional na situação social na qual se encontra, Mitjás Martínez (1997) não associa às pessoas consideradas muito

criativas, um perfil único de personalidade, com base em traços específicos que caracterizam esses indivíduos. A criatividade não é entendida como uma qualidade geral da pessoa que se evidencia em todos os momentos da atividade social, nem tampouco, está dada por uma somatória de traços ou qualidades. A esta altura, podemos perguntar: o que, então, promove a criatividade? Com quais configurações da subjetividade está associada?

4.2.1. Configurações criativas

Apesar de entender que não há um tipo específico de personalidade associada à criatividade, Mitjans Martínez (1997), da mesma forma que outros autores, aponta alguns elementos personológicos que estão envolvidos na ação criativa, tais como: flexibilidade; ausência de inibições e de convencionalismos; abertura a novas experiências; alto nível de motivação; capacidades cognitivas; independência e autoconfiança (p. 51). À integração dinâmica dos elementos da personalidade que intervêm na expressão criativa do sujeito, a autora chama de '*configurações criativas*'.

Nas suas palavras,

nas configurações criativas intervêm todos aqueles elementos da personalidade que adquirem um valor dinâmico, motivacional e/ou instrumental para a expressão criativa do sujeito (Mitjans Martínez, 1997 p.113).

Continuando suas observações, Mitjans Martínez (2006) define como configurações criativas as configurações subjetivas que estão diretamente relacionadas com a criatividade.

Nas palavras dela,

Configurações subjetivas, diretamente relacionadas com a ação criativa do sujeito, são articulações dinâmicas altamente individualizadas de processos subjetivos que constituem o que denominamos de configurações criativas (p.76).

Contudo, apesar de, terem aparecido alguns elementos personológicos 'comuns' nas pesquisas com sujeitos criativos de Mitjans Martínez (1997), a criatividade, à luz desta perspectiva, é concebida como uma expressão da subjetividade

que se manifesta e se constitui em configurações altamente individualizadas no contexto de uma determinada atividade; isto é, a criatividade seria um produto da otimização de potencialidades do sujeito que têm relação com fortes tendências emocionais nas quais a pessoa está envolvida num determinado momento.

Mitjás Martínez (1997) constatou ainda que na expressão criativa do sujeito não participam necessariamente todos os seus recursos personológicos. A configuração criativa representa um subconjunto de elementos da personalidade que são mobilizados no ato criativo.

Nas palavras de Mitjás Martínez (1997) percebemos que

Não se trata de que uma configuração personológica dada seja criativa por si mesma. Enfatizamos que é um termo utilizado para designar aquela configuração específica de recursos personológicos sobre os quais se apóia a expressão criativa do sujeito. Assim entendida, a configuração criativa do sujeito não equivale à sua configuração personológica, posto que constitui uma expressão específica daquela relacionada com sua expressão criativa (p.82).

Assim, as pesquisas de Mitjás Martínez (1997, 1999b, 2000, 2006, 2007) com sujeitos de diferentes níveis de criatividade em diferentes áreas, levaram esta autora a formular a tese da ‘condição personológica da criatividade’, ou seja, a consideração de que, na regulação do comportamento criativo do sujeito, a personalidade tem um papel essencial.

4.2.2. Sentido subjetivo e criatividade

Segundo González Rey (1995), a personalidade gera sentidos no curso das atividades do sujeito, constituindo a subjetividade individual, pois, aquela aparece como um sistema dinâmico, gerador de significações e sentidos subjetivos durante as atividades e nos espaços sociais em que o sujeito atua. Além disso, a personalidade, como expressão da subjetividade individual, carrega também toda a história social da criança, fazendo com que o sujeito atue com representações previamente construídas. Contudo, não somente a personalidade determina a ação, mas também, o próprio

sujeito, seus estados emocionais, as peculiaridades individuais das funções psíquicas do ser humano, bem como as particularidades do meio e a comunicação estabelecida naquele contexto de relações. Assim, a atividade é realizada pelo sujeito e, mesmo quando corresponde a uma ação não conscientizada, revelará características individuais e sentidos subjetivos produzidos por este sujeito, além de aspectos da subjetividade social.

Para Amaral (2006), na sua interpretação da concepção de criatividade como expressão da subjetividade, é precisamente o sentido subjetivo que o sujeito constitui para cada atividade que faz da criatividade um processo altamente singularizado. O sentido subjetivo, como produção simbólica e emocional do sujeito, constitui, assim, uma das vias pelas quais a dimensão social participa da ação criativa, pois, segundo Mitjás Martínez (2003),

o social, na sua complexidade e diferentes formas de expressão, não constitui apenas o contexto que influi sobre o sujeito, mas o espaço de ação intencional e construtiva do sujeito, que é quem, por meio de sua própria ação, o constrói e constrói a si mesmo. O social oferece possibilidades e limites para a expressão criativa, mas é o sujeito quem constrói sua própria expressão criativa, a qual nunca é determinada em última instância por fatores “externos” a ele (p. 79).

Quando estudamos o sentido subjetivo, como produção simbólica e emocional do sujeito, lembramos de uma questão muito importante que pode se tornar um impedimento à expressão da criatividade: as configurações subjetivas e sentidos produzidos numa determinada situação que podem funcionar como elementos de tensões e de estresse para o sujeito.

Sobre esta questão, Mitjás Martínez (1997) aponta elementos que desfavorecem a expressão da criatividade e que podem funcionar como barreiras ao seu desenvolvimento. Neste sentido, a autora indica dois grandes grupos de barreiras: barreiras pessoais e barreiras sociais. Como barreiras pessoais Mitjás Martínez (1989) aponta elementos que freiam o indivíduo internamente, ou seja, características do próprio sujeito que limitam sua criatividade. Essas características são essencialmente personológicas (insegurança, falta de motivação, medo, dificuldade de ver um problema sob diferentes ângulos, timidez, dentre outras).

As barreiras sociais se identificam com aqueles elementos culturais, institucionais, grupais e ideológicos que, estando presentes no contexto onde o sujeito atua, podem limitar sua expressão criativa (por exemplo, autoritarismo, falta de estímulo à criatividade, incompreensão pelos pares, hierarquia muito rígida, burocracia).

Segundo Alencar e Mitjás Martínez (1998), um elemento essencial para a elaboração de estratégias direcionadas à superação de barreiras à criatividade é a sua identificação. Conhecer quais são os elementos tanto pessoais, que integram a subjetividade individual, como os elementos sociais, que constituem a subjetividade social, que podem inibir o desenvolvimento e expressão da criatividade, identificando com clareza quais estão presentes, nessas duas dimensões, constituem condição essencial para a sua superação.

Contudo, é importante deixar claro que não há como falar em elementos favorecedores e inibidores da criatividade como sendo universais e gerais, independentemente da singularidade dos sujeitos envolvidos no processo criativo. Sobre esse ponto, Mitjás Martínez (2004) enfatiza: *“o que pode funcionar como favorecedor para alguns, inclusive para a maioria, pode se configurar como inibidor para outros, em função de suas configurações subjetivas e dos sentidos produzidos na situação”* (p.96).

Outra questão importante quando se trata de criatividade e sentido subjetivo, principalmente quando falamos de crianças na primeira infância, é o fato de a ação criativa não estar exclusivamente ligada à cognição. Sobre esta questão, Mitjás Martínez (2004) afirma:

Na descoberta de um problema, de uma nova estratégia de solução, na elaboração de uma nova teoria, estão presentes processos intelectuais complexos – em que o pensamento desempenha um papel fundamental -, mas que, por sua vez, não funcionam independentemente da esfera motivacional do sujeito, posto que operam precisamente onde sua motivação está comprometida, ou seja, na área em que o sujeito desenvolveu interesses e em que suas principais necessidades são gratificadas (p.58).

Então, embora o pensamento lógico-formal esteja relacionado com uma produção criativa, não a determina, pois estes recursos cognitivos complexos só atuam quando o sujeito está motivado e quando existem necessidades a serem gratificadas. Quando tratamos de crianças pequenas, quando o pensamento lógico abstrato ainda não

está desenvolvido, o ato criativo estará, segundo Vigotski (1932/1987), muito ligado à percepção e à memória, por esta razão seria tão limitado na criança. Mas, entendendo o aspecto subjetivo da criatividade, julgo que Mitjás Martínez (1997) vai mais além, não limitando a criatividade a esses processos cognitivos e, sim, entendendo-a como um processo holístico que implica o sujeito como um todo. O sujeito é entendido pela autora como um elemento essencial para a compreensão da criatividade; ou seja, o sujeito que produz sentido subjetivo sobre uma determinada atividade e que é portador ativo dos elementos psicológicos que possibilitam o ato criativo.

Mitjás Martínez (1997) enfatiza o fato de aparecerem na literatura vários autores que concordam em que a criatividade não é explicável só como produto de funções cognitivas.¹⁹ *“Embora haja diferenças consideráveis no peso e na forma em que para muitos autores os elementos da personalidade se expressam na criatividade...”* (p. 14).

Tanto quando tratamos de inibidores, como quando tratamos de facilitadores da expressão criativa ou de recursos psicológicos do sujeito imbricados nesta expressão, julgamos ser os aspectos do contexto social (o conjunto de valores, crenças, normas e atitudes) que regem o desenvolvimento das atividades do sujeito, elemento essencial na determinação da ação criativa.

O clima social, por sua vez, se refere também ao sistema de inter-relações e comunicação entre os membros de uma determinada instituição, no nosso caso, a creche. Portanto, principalmente quando tratamos de crianças pequenas, as formas de comunicação, de negociação de conflitos e de participação das crianças na vida da instituição, estão diretamente relacionadas com a expressão e desenvolvimento da criatividade. Questão que será discutida no tópico seguinte.

4.2.3. Subjetividade Social e criatividade

Ainda que as características pessoais sejam importantes na determinação da criatividade, o contexto possui também um significado especial e não secundário.

¹⁹ A autora cita R. Cattell e H. Butcher 1968; E.P. Torrance 1969; A. Roe 1972; C. Rogers 1990; T. Amabile 1983, 1990; H. Gardner 1987; R.J. Stenberg e T. J. Lubart 1991, entre outros.

Em primeiro lugar porque o contexto social, a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, desempenha um papel decisivo no desenvolvimento das características pessoais associadas à criatividade. Em segundo lugar, pelo papel que o contexto social desempenha como facilitar ou inibidor da expressão criativa do sujeito. Mesmo entendendo a criatividade como uma expressão da personalidade em sua função reguladora, Mitjás Martínez (1997) afirma que o desenvolvimento e a expressão da criatividade também é determinada por diversos fatores que chama de extrapessoais. A autora aponta fatores como: a situação social contextual em que o sujeito está imerso, sua historicidade e o estado do conhecimento científico ou desenvolvimento tecnológico em um dado momento, e ainda as possibilidades reais que o sujeito tem para incrementar suas motivações.

Assim, as oportunidades que o meio oferece, as exigências que impõem, seu grau de complexidade e, essencialmente, o clima psicológico que o caracteriza, constituem importantes mediadores da expressão criativa. Para Mitjás Martínez (1997, p.181), o clima criativo é um tipo de sistema de comunicação interpessoal cuja especificidade favorece o desenvolvimento e a expressão da criatividade. Este sistema de comunicação se caracteriza essencialmente por proporcionar liberdade, confiança e segurança psicológica, além da valorização e estimulação das idéias e atitudes criativas. Assim, este sistema de comunicação é vital para o desenvolvimento dos recursos personológicos que contribuem para a regulação da expressão da criatividade. A estas características sociais, Mitjás Martínez (2006) chama de configurações da subjetividade social²⁰.

Isso quer dizer que, para Mitjás Martínez (1997), a expressão criativa está relacionada com o envolvimento de recursos personológicos necessários para esta criação - o que a autora chama de configurações criativas; características da subjetividade social e dos contextos sociais em que o sujeito está inserido e se desenvolve; além do sentido subjetivo que o sujeito constitui sobre a atividade que realiza que implica um nível de motivação, interesse e envolvimento. Esses elementos não se constituem de forma separada, mas estão profundamente imbricados. É precisamente a multiplicidade de elementos que permite compreender a complexidade

²⁰ A subjetividade social é entendida como um sistema integrado de configurações subjetivas (grupais ou individuais) que se articulam nos diferentes níveis da vida social (González Rey, 1997 p.133) e está constituída pelos processos de significação e de sentido que caracterizam os cenários da vida social (González Rey, 2003a, p.205)

da constituição histórica dos elementos subjetivos que participam da expressão criativa. Por esta razão, a autora entende a expressão e desenvolvimento da criatividade como um processo subjetivo plurideterminado, dinâmico e complexo.

Mitjans Martínez (2002) chama a atenção para a diversidade e a complexidade do processo criativo, apresentando-se de forma multifacetada e heterogênea. O que não significa a impossibilidade de criação de espaços, em diferentes contextos sociais de ações e relações, que intervêm na capacidade de o sujeito expressar-se criativamente. Desta maneira é fundamental um ambiente social, tanto na escola como na família, que favoreça o desenvolvimento de motivações, de atitudes e habilidades que criem oportunidades de aprendizagem criativa e envolvimento com tarefas desafiadoras.

Neste trabalho, por intermédio de indutores e momentos variados, buscamos chegar à caracterização dos elementos da personalidade implicados na ação criativa das crianças. Em outras palavras, buscamos identificar os elementos psicológicos que interferiram na expressão da criatividade das crianças na atividade de contar e recontar histórias, ou seja, uma análise das configurações criativas dessas crianças nesta atividade específica. Como trabalhamos com o conto de histórias infantis, optamos por discutir, no próximo capítulo, a importância da literatura infantil, para esta faixa de idade, sua origem e como esta atividade pode ser utilizada na educação infantil.

CAPÍTULO V – LITERATURA INFANTIL

A idéia de se discutir a importância da literatura infantil e seu papel no desenvolvimento da criança nada tem de original. Vários autores como Zilberman (1990, 2003), Amarilha (1997), Antunes (2003) e Bettelheim (1980) são unânimes no discurso de que o ato de ler e contar histórias é uma ferramenta importante para ressaltar a intuição, construir associações e ajudar na solução de conflitos internos, desde os primeiros anos de vida. Segundo Antunes (2003) a leitura “*constitui estratégia usada desde a Antigüidade que jamais envelheceu e ainda é até hoje recurso publicitário, estratégia de político, prática jornalística*” (p. 13).

Para Oliveira (2007) é no encontro com qualquer forma de literatura que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência de vida. Sendo assim, a literatura infantil, por iniciar o homem no mundo dos livros, pode ser utilizada como instrumento de formação da consciência e ampliação da capacidade de analisar e entender o mundo. Podemos dizer ainda que a literatura infantil auxilia no desenvolvimento da capacidade de interpretação e compreensão da realidade. Para a autora, não há melhor sugestão do que obras infantis que abordem questões de nosso tempo e problemas que alcançam o ser humano.

Segundo Cascudo (1978), o caminho para a descoberta da literatura infantil foi aberto pela Psicologia Experimental, uma vez que esta considera a inteligência como um elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si. Assim, a referida abordagem chama a atenção para os diferentes estágios evolutivos do desenvolvimento cognitivo, que vão da infância até a adolescência, ressaltando sua importância fundamental para a evolução e a formação da personalidade adulta.

Para Piaget (1995) a segunda parte da infância, dos 3 aos 7 anos de idade, é marcada pela fantasia e imaginação, predominando, na criança, o pensamento mágico. É o que ele chama de etapa animista, pois todos os objetos são dotados de vida e vontade. Porém, no final desta fase, a atenção da criança se volta para o significado real das coisas e é quando o interesse por ler e escrever desperta, pois, segundo ele, o egocentrismo absoluto está diminuindo e a criança já consegue incluir outras pessoas no

seu universo. A literatura, neste momento, propõe vivências e experiências que podem ser inspiradas ou não no cotidiano familiar da criança.

Nesta fase, quando o desenvolvimento da linguagem ocupa um espaço central no desenvolvimento como um todo, os textos podem ajudar a perceber a inter-relação existente entre o mundo real e o mundo da palavra que nomeia o real. Ainda para Piaget (1995), é a nomeação das coisas que leva a criança a um convívio inteligente, afetivo e profundo com a realidade que a cerca. Para tanto, as histórias devem sugerir uma situação que seja significativa para a criança ou que lhe seja, de alguma forma, atraente. A graça, o humor, um certo clima de expectativa ou mistério são fatores essenciais nos livros destinados ao pré-leitor. Não é a toa que nesta fase a criança gosta de a história várias vezes, pois a antecipação da solução do problema ou do suspense traz confiança e segurança.

Ao analisar o papel dos contos de fadas no desenvolvimento infantil, Bettelheim (1980) afirma que há um determinado momento para a introdução do referido material no desenvolvimento infantil, variando de acordo com o grau de complexidade de cada história. Aquelas que apresentam uma estrutura mais simples e têm poucos personagens são mais adequadas às crianças menores. Enquanto outras, mais estruturadas e complexas, são adequadas às crianças maiores. Mesmo assim, os contos de fadas ainda continuam exercendo fascínio até a idade adulta. A literatura infantil acaba sendo aquela que corresponde, de alguma forma, aos anseios do leitor, identificando-se com ele.

5.1. Origens da Literatura Infantil

Para estudiosos como Chauí (1984) e Barbosa (1997), o impulso de contar histórias nasceu no homem, no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros alguma experiência que poderia ter importância para todos. Não há povo que não se orgulhe de suas histórias, tradições e lendas, pois são formas de expressão cultural que devem ser preservadas. Assim, podemos observar que existe uma estreita relação entre a literatura e a linguagem oral.

Segundo Oliveira (2007), a célula *máter* da literatura infantil encontra-se na *Novelística Popular Medieval* que tem suas origens na Índia. Descobriu-se que, desde a Idade Média, a palavra impôs-se ao homem como algo mágico, possuidora de

um poder misterioso, que tanto poderia proteger, como ameaçar, construir, como destruir. São também de caráter mágico ou fantasioso as narrativas conhecidas hoje como literatura primordial. Nela foi descoberto o fundo fabuloso das narrativas orientais, que se forjaram durante séculos a.C., e se difundiram por todo o mundo, através da tradição oral.

Na opinião de Ariès (1981), a literatura infantil constitui-se como gênero durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico. O aparecimento da literatura infantil decorre da ascensão da classe burguesa, do novo "status" concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Sua emergência deveu-se, antes de tudo, à sua associação com a Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento dela.

Sobre esta relação entre os textos escritos para crianças e a educação, Faria (1999) afirma que estes *“nascem comprometidos com a pedagogia, tendo como objetivo criar modelos satisfatórios que, uma vez absorvidos pelo leitor, venham a torná-lo um adulto adaptado ao meio em que vive”* (p. 88). No entanto, Aguiar (1998), relativiza esta crítica, apontando a tensão entre os dois pólos dos contos infantis que massifica e liberta; impõe valores e promove pensamento crítico, quando parte destes textos compete com sucesso no mercado de bens culturais.

Nestes termos, afirma Faria (1999):

É portando sob a ótica desse novo objeto cultural, onde o nível verbal e o nível plástico dialogam, formando um todo indissociável (pelo menos nas narrativas), que encontramos um dos aspectos da especificidade da literatura infantil (p.88).

Ainda segundo Ariès (1981), é a partir do século XVIII que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, devendo assim distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. Segundo Faria (1999), a produção de livros para crianças e adolescentes se intensifica e se torna regular a partir do século XIX na Europa.

No Brasil, no entanto, só a partir dos anos 80, alguns grupos de pesquisadores começaram a se preocupar com a importância da literatura para crianças utilizada na escola. Destacam-se como pioneiras nesta via, as pesquisadoras gaúchas

Zilberman (1989, 1990, 2003), Bordini (1986) e Aguiar (2005, 1998); e em Minas Gerais a professora Magda Soares (1986, 1998).

Sob a ótica de Oliveira (2007), em seus primórdios, a literatura foi essencialmente fantástica. Nessa época era inacessível à humanidade o conhecimento científico dos fenômenos da vida natural ou humana, assim sendo, o pensamento mágico dominava em lugar da lógica que conhecemos hoje. A essa fase mágica, e já revelando preocupação crítica nas relações sociais, correspondem as fábulas que atraem espontaneamente as crianças devido à natureza mágica de sua matéria. A literatura fantasista foi a forma privilegiada da literatura infantil, desde seus primórdios no século VII, até a entrada do Romantismo, quando os contos populares são definitivamente incorporados ao seu acervo, principalmente pelo trabalho dos Irmãos Grimm, na Alemanha; de Hans Christian Andersen, na Dinamarca; e de Garret e Herculano em Portugal. Segundo a autora, considera-se como fantástico, nas histórias infantis, todas as situações que ocorrem fora do nosso entendimento de espaço/tempo, ou seja, fatos ou situações que acontecem em local vago ou indeterminado na terra. Tais fenômenos não obedecem às leis naturais que regem o planeta.

Retomando o pensamento de Bettelheim (1980), a fantasia sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Através do prazer ou das emoções que as histórias lhes proporcionam, o simbolismo que está implícito nas tramas e personagens vai agir em seu inconsciente, atuando pouco a pouco para ajudar a resolver os conflitos interiores normais desta fase da vida. Para ele, os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. É durante essa fase que surge a necessidade da criança em defender sua vontade e sua independência em relação ao poder dos pais ou à rivalidade com os irmãos ou amigos.

É nesse sentido que, para Bettelheim (1980), a literatura infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas ou más, belas ou feias, poderosas ou fracas facilita à compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social. Tal dicotomia, se transmitida através de uma linguagem simbólica, e durante a infância, não será prejudicial à formação de sua consciência ética. O que as crianças encontram nos contos de fadas são, na verdade, categorias de valor que são perenes. A criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a

própria personificação de seus problemas infantis: seu desejo de alcançar bondade e beleza e sua necessidade de segurança e proteção. Pode assim superar o medo que a inibe e enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta, podendo alcançar gradativamente o equilíbrio. Os textos infantis dos contos de fadas, das fábulas, dos mitos e das lendas têm linguagem metafórica que se comunica facilmente com o pensamento mágico das crianças.

Além do aspecto emocional, é importante lembrar o objetivo de quase todos os contos infantis que visa transmitir um valor moral. Através da leitura das histórias infantis, é oferecido um modelo de comportamento moral em que o "certo" deve ser copiado e o "errado", evitado.

Ainda segundo Bettelheim (1980), há registros de que a história da Cinderela já era contada na China, durante o século IX d.C.. E, assim como tantas outras, tem-se perpetuado há milênios, atravessando toda a força e a perenidade do folclore dos povos. Pode-se dizer que os contos de fadas, na versão literária, atualizam ou reinterpretam em suas variantes questões universais, como os conflitos do poder e a formação dos valores, misturando realidade e fantasia, no clima do "Era uma vez...".

Segundo Oliveira (2007), por lidarem com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos infantis são importantes, perpetuando-se até hoje. Neles encontramos o amor, os medos, as dificuldades de ser criança, as carências, as auto-descobertas, as perdas, as buscas, a solidão e o encontro. Os contos de fadas caracterizam-se pela presença do elemento "fada". Etimologicamente, a palavra fada vem do latim *fatum* (destino, fatalidade, oráculo). Essas fadas tornaram-se, assim, conhecidas como seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, que se apresentavam sob forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais que interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível. Podem, ainda, encarnar o mal e apresentarem-se como o avesso da imagem anterior, isto é, como bruxas.

Para Bettelheim (1980), o enredo básico dos contos de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual de iniciação para a fase adulta; para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro "eu", seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado.

O folclorista brasileiro, Câmara Cascudo (1978), quando analisa a história das lendas, afirma que, nas primeiras idades do mundo, os seres humanos não escreviam, mas conservavam suas lembranças. Quando a memória falhava, entrava a imaginação para suprir-lhe a falta. Assim, esse tipo de texto constitui o resumo do assombro e do temor dos seres humanos diante do mundo e uma explicação necessária das coisas da vida. A lenda é uma narrativa baseada na tradição oral e de caráter maravilhoso, cujo argumento é tirado da tradição de um dado lugar. Sendo assim, relata os acontecimentos numa mistura entre referenciais históricos e imaginários. Segundo o autor, um sistema de lendas que tratem de um mesmo tema central constitui um mito (mais abrangente geograficamente e sem fixação no tempo e no espaço). A lenda tem caráter anônimo e, geralmente, está marcada por um profundo sentimento de fatalidade. Tal sentimento é importante, porque fixa a presença do destino, aquilo contra o que não se pode lutar e demonstra o pensamento humano dominado pela força do desconhecido. Ainda para o autor, a lenda, em especial as mitológicas, constitui o resumo do assombro e do temor do homem diante do mundo, além de apresentar-se como uma explicação necessária das coisas. A lenda, assim, não é mais do que o pensamento infantil da humanidade, em sua primeira etapa, refletindo o drama humano ante o outro, em que atuam os astros e meteoros, deuses, forças desencadeadas e ocultas. De origem muitas vezes anônima, a lenda é transmitida e conservada pela tradição oral.

Já o gênero poético tem, segundo Oliveira (2007), uma configuração distinta dos demais gêneros literários. Sua brevidade, aliada ao potencial simbólico, transforma a poesia em uma atraente e lúdica forma de contato com o texto literário. Há poetas que quase brincam com as palavras, de modo a cativar as crianças que ouvem ou lêem esse tipo de texto. Lidam com uma ludicidade verbal, sonora e musical, no jeito como vão juntando as palavras e acabam tornando a leitura algo muito divertido. Como recursos para despertar o interesse do pequeno leitor, os autores utilizam rimas bem simples, usam palavras do cotidiano infantil; um ritmo que apresente certa musicalidade ao texto; repetição para fixação e melhor compreensão das idéias.

5.2. O Lúdico na Literatura

Quando pesquisamos sobre a importância da literatura infantil, na prática pedagógica, é comum encontrarmos temas como: a fruição do texto (Amarilha, 1997); a necessidade de se conceber a literatura como prática libertadora (Resende, 2001), dentre outros aspectos, porém, pouco se tem publicado e pesquisado sobre a natureza prazerosa do texto literário. Para Amarilha (1997) *“a verdade é que pouca atenção se tem dado aos componentes da literatura que a transformam em objeto de prazer e, portanto, desejada pelos seus usuários”* (p.25). Para esta autora um dos maiores problemas na forma de ver a literatura infantil, como espaço lúdico e ato de prazer, é o fato de pais e professores nunca terem experimentado este sentimento com relação às histórias infantis. Assim, é mais difícil ensinar a encontrar prazer no texto quando nós mesmos não nos deparamos com este momento.

Segundo Castle (2005), nunca superamos a necessidade de compartilhar experiências de leitura, principalmente de leitura em voz alta. Trata-se, para ela, de uma experiência social que depende pouco de habilidade e mais do desejo de entreter, formar, informar, confortar e inspirar. Para a autora, a criança na primeira infância, busca conforto e prazer na leitura em voz alta, passando as palavras e frases das histórias a aparecerem abundantemente nas conversas e desenhos durante os primeiros anos de escola. Além disso, quando os pais e professores lêem para as crianças, elas têm menos dificuldade para aprender a ler e a escrever e conservam para toda a vida o gosto pela leitura. A autora chama esse tipo de leitura compartilhada de necessidade social, *“assim como conversar é uma necessidade social, também o é a leitura em voz alta”* (p19).

Uma grande nação se faz com homens e livros. Assim acreditava o escritor Monteiro Lobato (1882-1948), para quem a leitura tinha fundamental importância na construção e desenvolvimento de um povo, pois, o repertório folclórico, a poesia, os contos fabulosos e a música fantasiam e embalam a criança com ritmo e sonoridade, sintonizando-a no compasso lúdico da infância.

Para Resende (2001) dar o livro para a criança pequena para ser utilizado como brinquedo é cultivar nela uma relação prazerosa, agradável e afetiva com o que ele representa e veicula. A literatura, como parte da realidade da criança, projeta um mundo de encantamento, capaz de fazer sonhar, imaginar e criar, indo além desta

realidade, pois, na primeira infância, o sonho é mais forte que a realidade, e as crianças não concebem o real racionalmente, mas de maneira sensível, imaginativa e intuitiva. No entanto, mesmo quando a criança imagina fatos irreais, vive emoções reais através das histórias e tramas infantis. Neste sentido a autora afirma:

As cantigas de ninar e a voz dos pais em conversas afetuosas e brincadeiras com o bebê são as fontes primeiras que despertam os sentidos positivamente. Quando cresce o entendimento para as palavras articuladas, as histórias contadas no colo ou na cama, são capazes de fazer a criança dormir, embalada pela sonoridade das palavras (p.123).

Segundo Amarilha (1997), pais e professores deveriam demonstrar mais empenho em trazer a literatura infantil para seus filhos e alunos, principalmente a poesia, pois é nela que o lúdico da linguagem se faz mais notório o que tem um apelo evidente para a sensibilidade infantil, uma vez que a infância é, por excelência, o momento das brincadeiras e do jogo. Ainda segundo a autora, o componente gerador de prazer da leitura advém sobretudo da natureza lúdica da linguagem. Assim, conclui que a literatura infantil traz para seu leitor inúmeras possibilidades de exercitar capacidades cognitivas de forma lúdica.

5.3. A Leitura, a Escrita e o Letramento numa perspectiva histórico-cultural

Quando se tem em vista as práticas sociais de leitura, exatamente o que foi feito nesta pesquisa, julgamos ser importante esclarecer termos usados como sinônimo, dentro e fora dos contextos escolares, que, quando tratamos dessas práticas, numa perspectiva histórico-cultural, precisam ser considerados de forma diferente. Neste sentido, alfabetização, escolarização e letramento são conceitos distintos e têm características próprias, mas devem ser interligados no processo pedagógico.

Para Di Nucci (2001),

a alfabetização ocorre na instituição escolar e envolve o domínio sistemático das habilidades de ler e escrever. A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo, sendo a alfabetização apenas uma de suas atividades. A escola tem projetos amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita. Ampliando a concepção de escrita para fora do

contexto escolar, o letramento envolve a aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e os usos contextualizados no cotidiano do indivíduo. (p. 54)

Atualmente, não há como pensar em escolarização, alfabetização e letramento como fatores desvinculados um do outro, pois é importante tomar a alfabetização a serviço do letramento. E o letramento como prática deve tomar como objeto de ensino a língua como viva, dinâmica, os usos que dela se fazem, o seu caráter dialógico.

Soares (1998) define letramento como resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita. Para Soares, essas práticas têm efeito sobre os indivíduos e os diferenciam daqueles que não têm acesso às referidas práticas.

Segundo a autora,

o que muda no indivíduo que apresenta um bom nível de letramento é o seu lugar social, ou seja, muda a sua forma de inserção cultural na medida em que passa a usufruir de uma outra condição social e cultural” (p. 27).

Ainda segundo Soares (1998), tomando o conceito de letramento numa perspectiva histórico-cultural, há que se identificar nesta prática as dimensões social e individual. A dimensão individual relaciona-se com as habilidades individuais, presentes na leitura e na escrita, envolvendo, desde o domínio do código até a construção do significado de um texto. Já na dimensão social, letramento é um fenômeno cultural referente a um conjunto de atividades sociais que demandam o uso da escrita.

Para a autora, esta dimensão social ainda pode ser compreendida por duas perspectivas: a perspectiva revolucionária ou radical, que vê o letramento como um conjunto de práticas socialmente construídas (de leitura e escrita) e que visa transformar as práticas sociais injustas, determinadas social e culturalmente. A perspectiva progressista ou liberal define o letramento como habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social.

Na sociedade moderna, a maior parte dos indivíduos está inserida em um ambiente social letrado e faz uso da leitura e da escrita de acordo com suas

necessidades. Segundo Ribeiro (apud Di Nucci, 2001), a frequência do contato com a escrita e o tipo de texto que essa escrita constitui é que vai determinar o nível de letramento do sujeito. Sobre essa questão, escreve:

os níveis de letramento estão relacionados com a qualidade das práticas de leitura e escrita do indivíduo, com a qualidade do texto que lê e escreve, com a frequência e a forma de leitura e de escrita. Além disso, os níveis de letramento variam de acordo com o domínio do código escrito: sujeitos com níveis mais altos de letramento geralmente apresentam mais tempo de escolaridade, o que permite concluir que o nível de letramento está, (de certa forma), relacionado com o grau de escolaridade. (apud Di Nucci, 2001, p. 217)

Isto significa que, numa sociedade letrada, o processo de formação escolar do indivíduo deve fazer diferença na forma como esse sujeito vai tratar das práticas de leitura e escrita que lhe são demandadas em seu contexto histórico-cultural. Neste sentido, está posto um desafio pedagógico para as escolas e creches que se propõem a realizar a tarefa de alfabetizar. Questão que será discutida no tópico seguinte.

5.4. O desafio pedagógico

Para o pré-leitor, ler a imagem é fundamental no aprendizado da leitura. O grande desafio pedagógico está em o professor saber conduzir o aluno de tal forma que, aos poucos, a criança vá se tornando independente da leitura da imagem e passe a criar imagens mentais a partir das palavras. Assim, estará sendo preparada para, no futuro, conseguir interpretar e entender o texto sem desenhos para ilustrar o que as palavras dizem, criando o hábito de imaginar pelo estímulo da palavra e não das imagens. Este é, segundo Faria (1999), “*um desafio pedagógico grande e do qual não temos notícias de pesquisas que estabeleçam um roteiro dessa progressão*” (p.97).

E continua suas observações,

o professor não pode prescindir de sua leitura com a classe, orientando a leitura da imagem no sentido de avaliá-la, criticá-la, apontando qualidades e

defeitos, a pertinência da ilustração em relação ao texto escrito, as características visuais das personagens etc (p.97).

Segundo Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999), a escola, a família e a sociedade não têm procurado preparar as crianças para enfrentar problemas futuros. O ensino transmitido nas escolas é mais comprometido com o passado. O futuro que deverá ser construído não faz parte do currículo acadêmico, ou seja, para as autoras, a escola não ensina a criança a lidar com o desconhecido, dando muita ênfase ao treino do raciocínio lógico e, deixando para segundo plano, o desenvolvimento da imaginação e da fantasia através de atividades como a introdução da leitura desde a primeira infância.

5.5. A leitura como unidade subjetiva do desenvolvimento

Como já foi dito em capítulos anteriores, para Vigotski (1934/1991a), é através da relação com o outro, por meio do exercício das funções comunicativas e reguladoras da linguagem, que os processos psicológicos superiores se constituem. Quando analisamos o aprendizado da leitura e da escrita, numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, como uma prática que deve tomar como objeto o ensino da língua escrita que, numa sociedade letrada como a nossa, constitui condições sociais de vida e de existência, não é leviano afirmar que a prática de ler e contar histórias deve ser fundamental nas escolas e creches que atendem crianças na primeira infância. Isso se torna ainda mais evidente quando tratamos de crianças que pertencem a classes menos favorecidas, uma vez que essas têm menos acesso a livros literários em casa.

Para González Rey (2004a), o aprendizado da leitura pode se constituir em uma unidade subjetiva do desenvolvimento por aquilo que esta atividade significa para a criança. Para tanto, o sujeito deve estar motivado para a atividade e, através dela, construir e amadurecer valores, comportamentos, reavaliar relações, dar sentido a acontecimentos reais que levarão ao desenvolvimento de todo um sistema que terá conseqüências no comportamento da criança em outros momentos de sua vida.

No nosso entendimento, a atividade de leitura de contos infantis, nas escolas, pode exercer o papel de unidade subjetiva do desenvolvimento, porém esta prática ainda não é uma rotina nestas instituições de ensino. A inclusão da leitura de contos infantis na rotina das creches ainda está muito atrelada à visão que a instituição escolar e que o próprio professor têm do hábito da leitura. Assim, o que se conclui a partir da reflexão feita, é que há a necessidade de o professor rever suas próprias concepções de leitura e de leitor, pois este, para motivar e envolver seus alunos, produzindo sentidos subjetivos sobre esta atividade e, assim, promover desenvolvimento, precisa passar da condição de mero leitor passivo para a posição de autor das histórias juntamente com as crianças. Dessa forma, a criança, como sujeito ativo da sua aprendizagem, ao aprender a ler, será colocada em condições de inventar outras histórias, imaginar situações em diferentes contextos e de criar suas próprias histórias.

Sobre isso, González Rey (2006) afirma:

Os sentidos subjetivos constituem verdadeiros sistemas motivacionais que nos permite representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, não apenas pelo seu vínculo concreto nela, mas como produção de sentidos que implica em uma configuração única, sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos resultantes de subjetivação que integra aspectos da história individual, como os diferentes momentos atuais da vida de cada sujeito concreto. (p.34)

Para a compreensão de um processo tão complexo como a criatividade em crianças na primeira infância, buscamos chegar, por intermédio de técnicas e momentos variados, à caracterização dos elementos da personalidade implicados na ação criativa da criança. Para tanto, utilizamos recursos como desenhos, entrevistas, dinâmicas conversacionais, observação de situações em condições naturais e experimentais, dentre outros recursos, para chegarmos aos elementos subjetivos individuais e sociais que estariam envolvidos na ação criativa das crianças.

No próximo capítulo, apresentamos uma breve fundamentação teórica sobre a epistemologia qualitativa, além de um maior detalhamento sobre as estratégias adotadas e os procedimentos metodológicos realizados em relação aos aspectos empíricos da presente pesquisa.

CAPÍTULO VI – ABORDAGEM METODOLÓGICA

6.1. Objetivos:

O objetivo central desta pesquisa foi:

1. Compreender como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão em crianças da educação infantil.

Esse objetivo central se desdobra em três outros:

1. identificar e analisar indicadores que permitam compreender como a criatividade se expressa em crianças da educação infantil na atividade de contar histórias;
2. identificar e analisar elementos subjetivos relacionados com a criatividade na atividade de contar histórias em crianças da educação infantil;
3. identificar que elementos contextuais interferem na expressão da criatividade na atividade de contar histórias em crianças educação infantil.

6.2. Aspectos da Epistemologia Qualitativa

Discutir sobre a importância da pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais não é uma tarefa fácil e tem sido pauta de vários estudos nos últimos tempos. Nosso propósito é fazer uma breve análise de como esta metodologia poderá ser utilizada nesta pesquisa e o porquê da nossa opção em fazê-lo.

A filosofia positivista entende que, quando algumas proposições são consideradas inverificáveis (e todas as que têm um tema metafísico podem ser consideradas assim), são também consideradas inaceitáveis (Chisholm, 1974). Ao contrário, a epistemologia qualitativa utiliza da interpretação e das mais variadas situações como recurso essencial no arsenal metodológico, buscando preencher lacunas

que se referem à compreensão de processos e ao conhecimento de um determinado fenômeno.

A primeira razão, pela qual buscamos a epistemologia qualitativa para esta pesquisa, foi uma tentativa de, durante todas as fases da pesquisa empírica, buscar uma coerência entre o referencial teórico adotado e a metodologia. Nossa preocupação principal é criar situações que possibilitem informações mais completas sobre a expressão da criatividade em crianças entre 3 e 6 anos de idade. Ao observar expressões da criatividade no comportamento da criança é importante frisar que este comportamento não reflete toda a complexidade da subjetividade do sujeito, nem é, tampouco, sua forma principal de manifestação. O comportamento será visto, nesta pesquisa, como um recurso a mais de informação da configuração psicológica da criança. (Mitjans Martínez, 1997)

Se, tal como explica Mitjans Martínez (2006), a criatividade é entendida como uma expressão da subjetividade em que se manifesta o vínculo cognitivo e afetivo que está associado a um conjunto geral de elementos estruturais e funcionais da personalidade (configurações criativas) que têm, na sua base, um forte impulso motivacional, então, não dá para tratarmos o tema como sendo um traço da personalidade da criança que, independente das circunstâncias sociais, pode ser medido e avaliado, em um espaço de tempo e lugar específico.

González Rey (2002b), ao fazer uma análise histórica dos estudos em psicologia, afirma que as unidades usadas para a construção do conhecimento psicológico tinham, no início do século XX, e vêm se arrastando até os dias de hoje, uma natureza absolutamente estatística. O que conduz à compreensão do indivíduo como um elemento estandarizado em dimensões que somente variam quantitativamente de um para o outro.

Influenciada pelo modelo empirista e tecnicista, a pesquisa qualitativa tinha quase uma “inseparabilidade” da pesquisa quantitativa. Segundo González Rey (2002a), até hoje, em muitos estudos, a pesquisa qualitativa tem sido chamada de ‘ênfase no momento qualitativo’, apesar de possuir, para ser cientificamente aceita, referencial de dados e análises também quantitativos. Assim, a definição ‘qualitativa’, para este momento da pesquisa, apresenta-se como uma alternativa às formas de quantificação que ainda têm predominado nas pesquisas das ciências sociais e, mais especificamente, da psicologia.

Ainda segundo González Rey (2002a), esses aspectos fizeram com que, em seus primeiros 50 anos de existência, a psicologia moderna não havia criado um corpo teórico preciso, poderoso e aceitável para a maioria dos profissionais deste campo. Esta hipertrofia do aspecto metodológico se institucionalizou em uma visão estreita, governada por um absoluto predomínio do empírico e do instrumental que entendia como não-científico o teórico e o qualitativo e, como científico, tudo que pode ser quantificado, mensurado e observado. Na opinião do autor, esta visão fragmentou e empobreceu os estudos da psicologia e do indivíduo. Assim, a psicologia do início do século, fez reduções metodológicas que conduziram a reduções conceituais. Ou seja, reduziu o sujeito ao sujeito empírico, a consciência à cognição, a subjetividade à objetividade, o humano ao observável.

Diante disso, entendemos que não há como se chegar à forma pela qual a criatividade se expressa e se desenvolve na criança, seja em qualquer contexto, apegando-nos a hipóteses pré-estabelecidas; a um planejamento fechado e concebido de forma estática; e a momentos estanques de observação e mensuração do comportamento. Estamos buscando, com esta pesquisa, informações menos localizadas e mais abrangentes sobre a expressão da criatividade infantil na atividade de contar histórias, somente possível dentro de um enfoque metodológico mais amplo. Enquanto a pesquisa puramente quantitativa espera colher dados quantificáveis, mensuráveis e passíveis de uma intervenção estatística, a pesquisa qualitativa pretende analisar as informações de uma maneira mais aprofundada, considerando toda a complexidade do processo e não só o produto final. Por esta razão, não dá para se falar de pesquisa qualitativa em um grupo grande de sujeitos que, supostamente, conduziria a uma representatividade da população.

O procedimento qualitativo em psicologia busca compreender processos, desenvolvimento e características de uma forma em que o sujeito se apresenta com seus conteúdos mais complexos e dinâmicos. O objetivo, neste caso, não é contar ou quantificar os dados, mas explorar ao máximo as informações de determinado assunto ou fato.

Quando Mitjás Martínez (2005a) analisa a teoria histórico-cultural da subjetividade, afirma que foi o próprio processo de desenvolvimento da referida teoria que aguçou, no seu autor, *“a preocupação epistemológica e metodológica quanto à procura de novos caminhos para a produção de conhecimentos em relação à subjetividade”* (p.13). Mitjás Martínez (2005a) afirma ainda que González Rey propõe

a concepção de epistemologia qualitativa para estudar e compreender a subjetividade humana. Esta concepção epistemológica entende que o real está em processo de constante tensão com a produção teórica que avança neste processo de contato não-linear com a realidade, porém sem ser independente dela. Assim, *“a complexidade do real desafia o pensamento humano, o qual, por diferentes vias, tenta construí-la e acompanhá-la”* (p.13).

Outro aspecto, que julgamos ser fundamental na epistemologia qualitativa, é o fato de o pesquisador passar a ser visto de forma bastante diferenciada, uma vez que este exerce um papel central na elaboração/construção de um modelo teórico. A esse complexo processo de produção de conhecimento que é personalizado, dinâmico, interpretativo e irregular, González Rey (2005a) denomina *“lógica configuracional”*, ou seja, *“um processo de construção teórica que tenta acompanhar a complexidade de que pretende dar conta”* (p.22). Essa construção teórica acontece em contato com a realidade no momento empírico da pesquisa. Momento este que não é a expressão da realidade em si, mas *“o resultado do confronto da teoria com o que foi estudado no recorte de significação produzido pela teoria”* (p.32).

Para González Rey (2005b), o objetivo central na pesquisa qualitativa é a *“construção de modelos teóricos compreensivos e com valor explicativo sobre sistemas complexos, cuja organização sistêmica seja inacessível à observação, seja esta natural seja provocada”* (p. 89). O autor chama este modelo teórico de um sistema de argumentações, que vai além da indução e dedução do pesquisador sobre a organização do sistema complexo estudado. Trata-se de um modelo de pesquisa de base ‘subjetivo-interpretativo’ e não ‘descritivo-comportamental’ como estamos acostumados a encontrar em todas as áreas do conhecimento. Para o autor, é inconcebível uma pesquisa que não proporcione uma visibilidade progressiva sobre a realidade estudada, sem a pretensão de esgotar o assunto. O modelo teórico seria, então, uma produção do pesquisador em relação ao problema estudado, podendo chegar a ser a origem de uma nova teoria. Em outras palavras, seria a produção de uma representação teórica que permitiria explicar e organizar processos ainda pouco inteligíveis, aumentando seu valor heurístico. Assim, González Rey (2002b) define o primeiro princípio da epistemologia qualitativa: o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa.

Considerando o papel do pesquisador e do sujeito na pesquisa qualitativa, González Rey (2002b) destaca o segundo princípio básico da epistemologia qualitativa, que consiste no *“caráter interativo do processo de produção do conhecimento”* (p.34),

que advém do fato de que o objeto de estudo da psicologia é diferenciado: “*é um sujeito interativo, motivado e intencional, que adota uma posição em face das tarefas que enfrenta*” (p.53). Tornam-se centrais, assim, os processos comunicativos que se estabelecem na pesquisa entre sujeito e pesquisador. Este, por sua vez, será aquele quem vai dar significado e inteligibilidade ao modelo teórico proposto e terá uma imersão viva e ativa no campo de pesquisa. Deixa de ser um seguidor de regras para ser um sujeito ativo que definirá o curso de sua produção teórica em relação ao objeto estudado, não correndo o risco de ‘contaminar’ o objeto da pesquisa. Pois a legitimidade da informação está associada ao desenvolvimento progressivo de zonas de sentido em relação ao problema estudado, e à forma com que as novas categorias se articulam, para aumentar a capacidade heurística do modelo diante dos desafios que aparecem na pesquisa.

Quando se refere ao papel do pesquisador, González Rey (2000) afirma que a lógica configuracional, citada acima,

diferencia-se da indução e da dedução em que está apoiada pelos processos construtivos do pesquisador, os quais não estão determinados por lógicas externas ao curso de seu pensamento, mas pelas necessidades que aquele experimenta durante sua produção intelectual e pelos recursos de que dispõe para expressá-las em cada um dos momentos da pesquisa (p. 128).

Ao explicar o conceito de zona de sentido, González Rey (2005a) afirma:

Esta representa sempre uma forma de inteligibilidade sobre a realidade, e não uma correspondência com a realidade; mas essa inteligibilidade é possível porque a construção teórica é capaz de entrar em contato com atributos da realidade que ‘dão vida’, em termos de conhecimento, a uma determinada peça teórica, o que não significa ser essa peça um reflexo do conhecido. Uma das características do conhecimento científico é a sua processualidade: ele existe na sua confrontação imediata com o momento empírico, confrontação que informa, permanentemente, os diferentes modelos teóricos em execução e que passa a ser um momento central da legitimidade de um conhecimento (p. 32).

O terceiro princípio estaria, para González Rey (2002b), ligado à “*singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento*” (p.35). A subjetividade é um sistema heterogêneo, plurideterminado, complexo, cheio de

irregularidades e singular. É justamente essa singularidade que possibilita a integração dos diferentes processos da subjetividade. Tanto a singularidade do sujeito, como a singularidade da expressão dos processos psicológicos são fontes ricas para a compreensão da complexidade da subjetividade. Também em relação à generalização do conhecimento, não há incompatibilidade com a singularidade. *“Ao considerar a generalização resultado da qualidade da construção teórica, os critérios de sua definição deixam de ser correlacionais, de repetição ou de padronização e se definem pelo alcance das construções produzidas pelo pesquisador”* (p.167). Dessa forma, nesta pesquisa não se pretende um conhecimento classificatório ou descritivo, mas sim, um processo de construção do conhecimento que pretende gerar formas de compreender a criatividade infantil como forma de *“gerar novas zonas de inteligibilidade”* sobre a sua expressão na atividade de contar histórias.

Diante do exposto, sob a ótica da teoria histórico-cultural da subjetividade e entendendo a criatividade como fenômeno complexo da subjetividade humana, buscamos pesquisar sua expressão a partir de estudo de casos com crianças entre três e seis anos de idade utilizando-se da epistemologia qualitativa proposta por González Rey (1997, 2002b, 2005b).

6.3. O estudo de caso

Para compreender como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão, sem negligenciar sua complexidade e singularidade, o método utilizado foi o estudo de caso, pois acreditamos que este método qualitativo contempla as características necessárias ao desenvolvimento deste estudo.

Quando se pretende estudar um fenômeno psicológico é muito importante que se focalize o sujeito. Em relação à adequação do estudo de caso a um objeto de estudo complexo, irregular e dinâmico como a subjetividade, González Rey (2002b), declara:

O curso da pesquisa qualitativa pressupõe o estudo de casos não como via de obtenção de informação complementar, mas como momento essencial na produção de conhecimento. Constitui um processo irregular e diferenciado que se ramifica à medida que o objeto se expressa em toda a sua riqueza (p.71).

E esclarece que,

um estudo de caso pode ser relevante para a produção de conhecimentos sobre a subjetividade individual, pois acumula evidências únicas e essenciais para o desenvolvimento do conhecimento (p. 172).

Segundo, Yin (2001) “*o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos*” (p. 21). Isto se dá, principalmente, por que este método centraliza o foco estudado, possibilitando a análise das peculiaridades e processos subjetivos de cada sujeito.

Para Goldenberg (2000) ao optar pelo estudo de caso como método de pesquisa é necessário recorrer a “*diferentes técnicas de pesquisa*”, com o “*objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto*”(p.33). Já com relação ao estudo da expressão da criatividade, dada a sua complexidade e singularidade, Mitjáns Martínez (1997) ressalta a relevância do estudo de casos nesta compreensão.

Assim, optamos pelo estudo de caso individual, compreendendo-o como um estudo do sujeito que permite a elaboração teórica em momentos sempre renovados de construção/interpretação e de revisão de hipóteses, durante todos os momentos da pesquisa. Nessa perspectiva, a presente pesquisa utilizou instrumentos diferenciados que possibilitaram maior inteligibilidade à expressão da criatividade na atividade de contar histórias de crianças entre três e seis anos de idade.

A parte empírica desta pesquisa foi realizada num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na periferia da cidade de Goiânia, no estado de Goiás. Segue, no próximo item, algumas características desta instituição de ensino que julgamos relevantes para o entendimento do contexto social no qual se deu a pesquisa.

6.4. Caracterização da instituição escolar

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade,

em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (LDBEN/9394/96-art.29)

A pesquisa empírica se desenvolveu num Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, na periferia de Goiânia, Goiás. A história desta instituição começou a partir de um desejo da população do bairro de ter uma instituição pública e gratuita que pudesse atender às crianças em sistema de creche. Assim, a gestão municipal de 2001/2004 oportunizou à comunidade local reivindicar, através de plenárias do Orçamento Participativo, a construção do CMEI no bairro.

A instituição funciona desde 16 de Setembro de 2004, quando iniciaram os procedimentos de matrícula. Em 18 de outubro, daquele mesmo ano, a instituição começou o atendimento às crianças. No dia 4 de dezembro de 2004 foi realizada a primeira eleição direta para a direção do CMEI, diretoria que vigorou até final de 2007.

O público atendido constitui-se de crianças de 2 a 6 anos de idade, perfazendo um total de 90 indivíduos. As turmas são formadas tendo como referência a idade das crianças e o quantitativo de cada turma, que obedece à orientação da Secretaria Municipal de Educação. O horário de funcionamento do CMEI é de 7h. às 18h.

DISTRIBUIÇÃO DE CRIANÇAS NAS TURMAS

TURMA	FAIXA ETÁRIA	Nº DE CRIANÇAS
A	De 2 a 3 anos	20
B	De 3 a 4 anos	20
C	De 4 a 5 anos	25
D	De 5anos a 6 anos e 8 meses	25
	TOTAL	90

Tabela 1²¹

²¹ Apesar de um dos sujeitos apresentados neste trabalho, nos estudos de casos, ter apenas 3 anos e nove meses de idade (Alice), por razões diversas ela freqüentava a Turma D, de crianças entre 5 e 6 anos e oito meses de idade.

Como recursos didáticos a instituição dispõe de:

- 1 aparelho de televisão de 29”;
- 2 aparelhos de som portáteis;
- 1 aparelho de som com carrossel para 3 CDs;
- 1 vídeo cassete;
- 1 DVD;
- Biblioteca com um acervo literário de 336 livros, 33 CDs de músicas e histórias infantis.
- Um carrinho destinado à biblioteca ambulante.

O CMEI conta com uma sala da direção (onde também funciona a secretaria e a coordenação pedagógica), um almoxarifado, uma cozinha, uma dispensa, uma lavanderia (que funciona como depósito), uma ampla área coberta, um banheiro para os funcionários, adaptado para o uso de portadores de necessidades especiais, quatro salas de aulas e três banheiros sendo um deles adaptado para portadores de necessidades especiais. A área da escola é toda murada e ainda tem um pomar com árvores frutíferas e do cerrado, mandioca, chuchu e plantas medicinais, além de um pátio e um parquinho de diversões.

O CMEI tem uma proposta pedagógica bem delineada, com sua finalidade e objetivos claros. Porém não encontramos no Projeto Pedagógico, ainda em construção, mas já em fase de revisão, nenhuma atividade ou ação deliberada no sentido de promover, de forma explícita, a expressão e o desenvolvimento da criatividade nas crianças.

As vagas são anualmente preenchidas por meio de entrevistas com os pais ou responsáveis no ato da matrícula realizadas pelas professoras, diretora e secretária. Nesse momento, são preenchidos formulários sobre características das famílias atendidas, como: renda familiar, religião, tipo de moradia, número de pessoas na família, dentre outros dados.

Como a primeira fase desta pesquisa empírica foi realizada com vinte e cinco crianças, optamos por elaborar gráficos que demonstram, de forma geral, características do público atendido pelo CMEI, onde foi realizada esta pesquisa. Os gráficos foram elaborados com base nos dados extraídos das fichas diagnósticas fornecidas pelo Departamento de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação – DAE/SME, e preenchidas no ato da matrícula.

Os referidos gráficos mostram que a maior parte das crianças que freqüentam o CMEI nunca tinha freqüentado outra instituição de ensino (69%); mora em casa alugada (51%); professa a fé católica (55%); a família ganha entre 1 e 2 salários mínimos (78%); e mora com 3 ou 4 pessoas na mesma residência (61%). Já com relação ao lugar onde buscam suporte para a educação dos seus filhos, a informação mais significativa é que 28% procura essa orientação na religião, na maior parte das vezes, em igrejas de origem protestante.

Apresentamos os gráficos, a seguir.

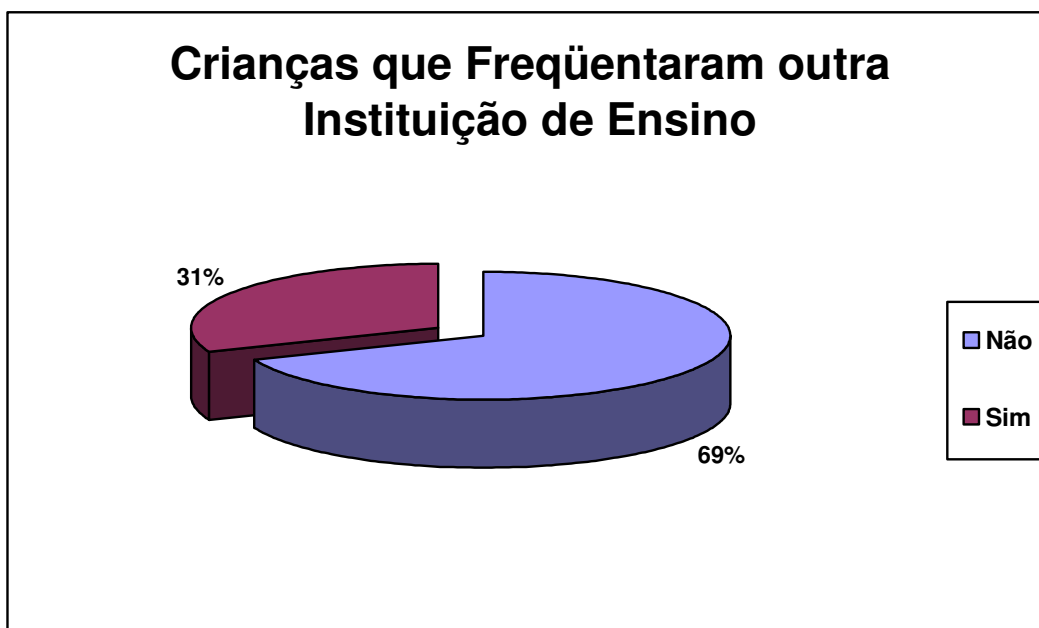


Gráfico 1

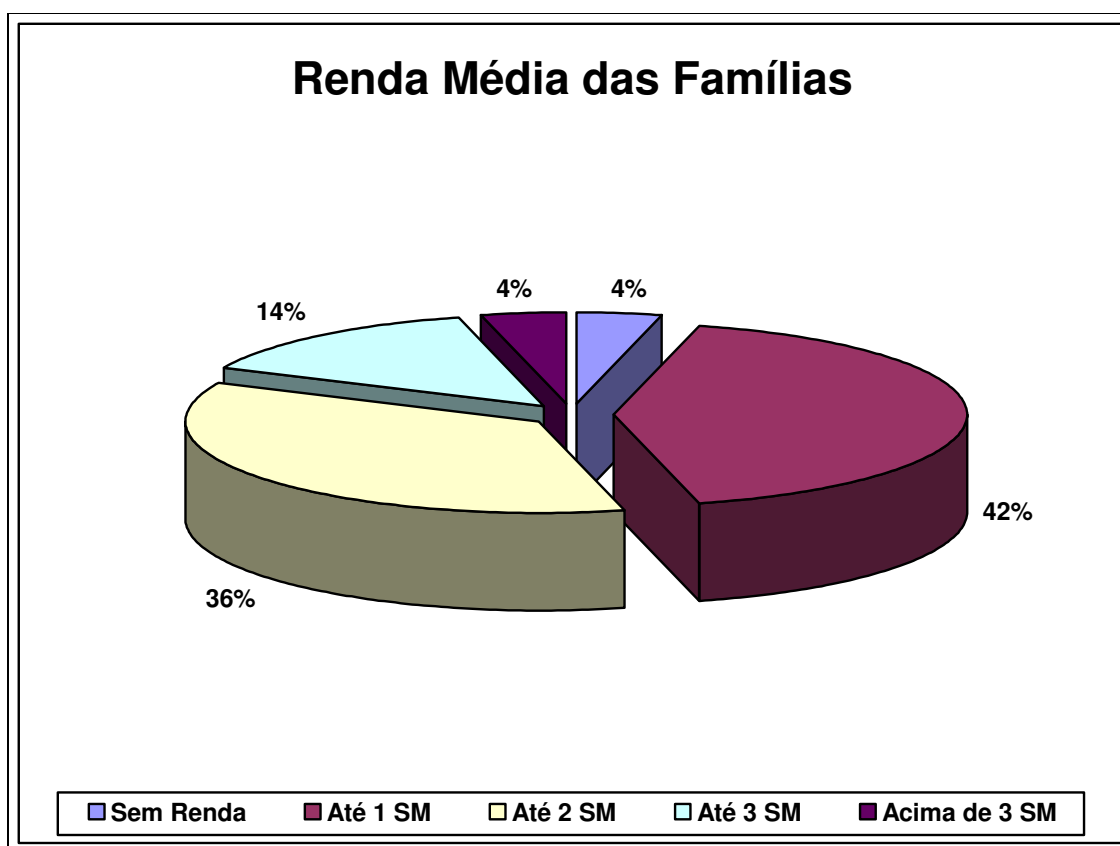


Gráfico 2

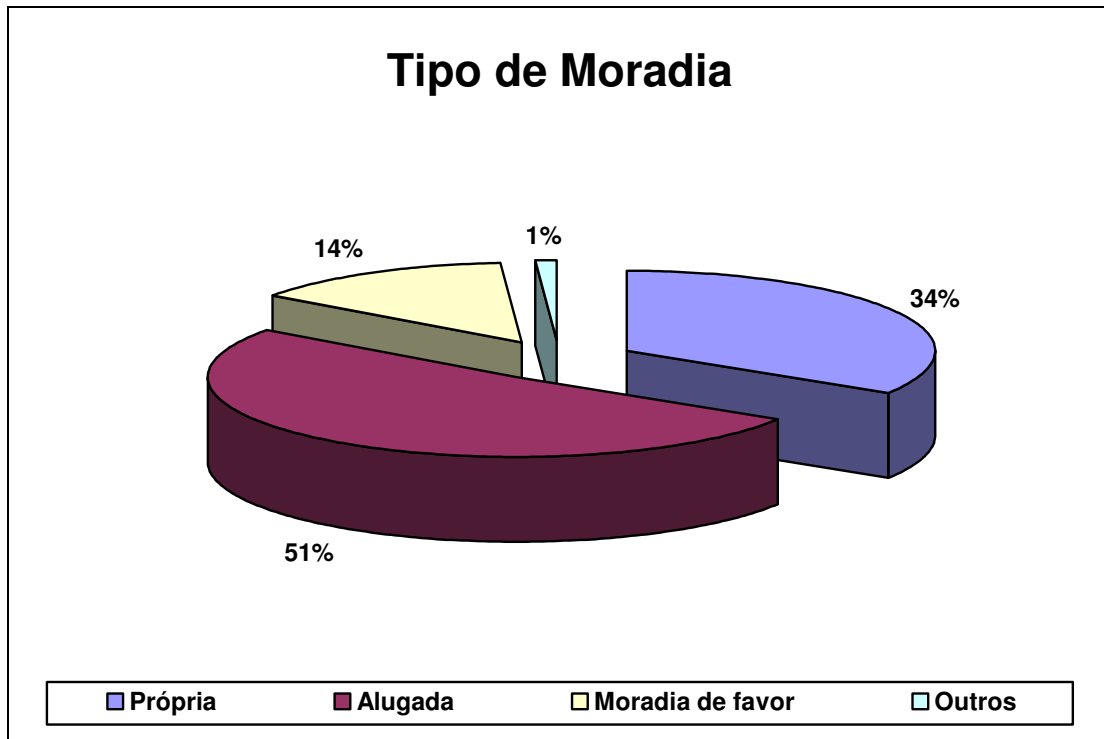


Gráfico 3

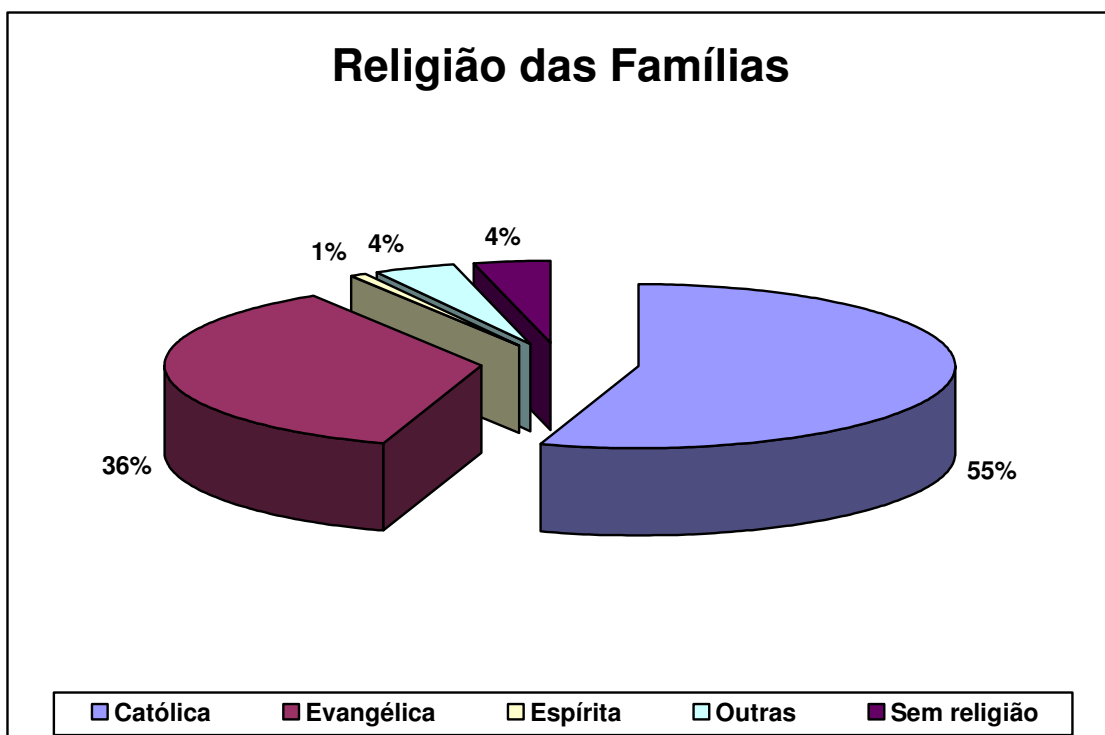


Gráfico 4

Fontes onde os pais buscam suporte para a educação das crianças

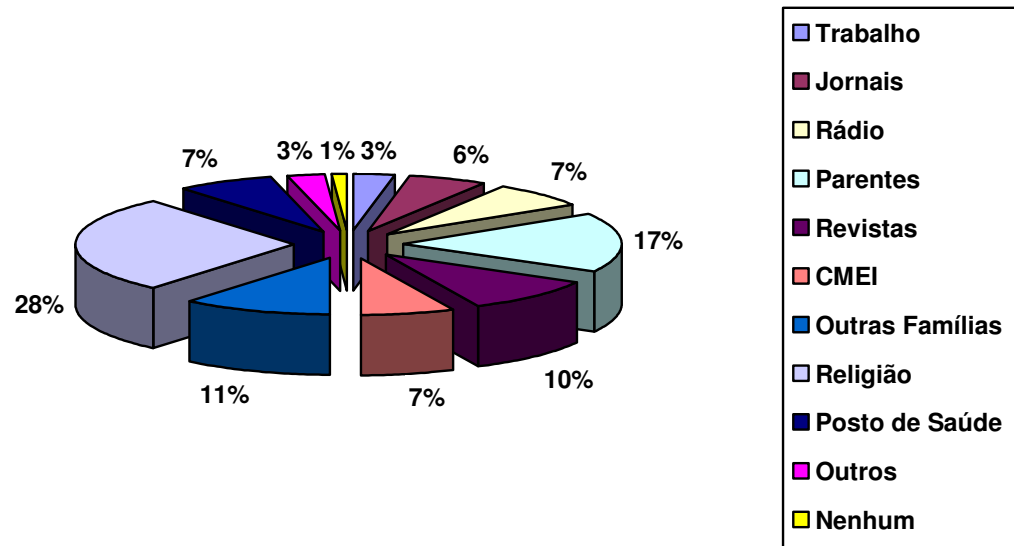


Gráfico 5

Número de Pessoas na Residência

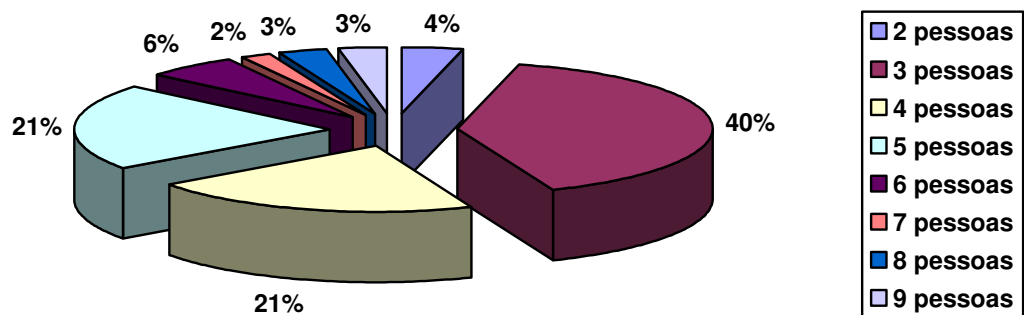


Gráfico 6

6.5. O cenário e os participantes da pesquisa:

González Rey (2005a) atribui uma grande importância à construção de uma etapa inicial da pesquisa, a qual denomina de *'cenário da pesquisa'* que é “*a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa*” (p. 83). Nesse cenário, as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, pois é nele que o pesquisador ganha a confiança dos sujeitos.

A parte empírica desta pesquisa, foi realizada em duas fases. Na primeira participou um grupo de 25 crianças entre três e seis anos de idade, sem discriminação de sexo. Este grupo foi escolhido com base na distribuição das salas do CMEI (vide Tabela 1, p.119).

Nos primeiros cinco encontros a pesquisadora participou, junto com a professora titular e a auxiliar de sala, de todas as atividades, dentro e fora da sala de aula. Enquanto interagia com as crianças e auxiliava em todas as atividades realizadas, a pesquisadora observou as atitudes e comportamentos das crianças em atividades livres na escola, tais como: brincadeiras realizadas no parque; atividades rotineiras em sala de aula; atividades rotineiras na hora do almoço e do jantar. Esses primeiros cinco encontros serviram para conhecer as crianças, buscando transmitir-lhes confiança e segurança, necessárias para estabelecer o cenário da pesquisa, bem como observar indicadores de criatividade, que pudessem se manifestar nas atividades rotineiras realizadas durante o período estabelecido.

Todo o cenário da pesquisa foi preparado para que as crianças ficassem o mais livre possível e se sentissem à vontade diante da presença da pesquisadora. Com o estabelecimento de um cenário de pesquisa agradável, acreditava-se que as crianças não iriam ficar intimidadas e preocupadas em não falhar. Além disso, buscamos promover um alto envolvimento da pesquisadora com as atividades rotineiras e com os funcionários do CMEI proporcionando, assim, uma experiência agradável para as crianças, para as professoras da sala e para a pesquisadora.

Após estabelecido este cenário, passamos às sessões de conto e reconto de histórias para as crianças. Foram cinco sessões, de 1 hora de duração aproximadamente, quando a pesquisadora contou as histórias às 25 crianças coletivamente; realizou dinâmicas conversacionais sobre os acontecimentos das narrativas; apresentou um filme sobre a história “Branca de Neve e os Sete Anões”, dentre outras atividades.

Essas sessões foram vídeo-gravadas.

Após a realização desta primeira etapa e, com base na análise das informações obtidas nesta primeira fase da pesquisa, foram selecionadas cinco crianças consideradas mais criativas com base no critério da imaginação. Dessas cinco crianças consideradas mais criativas, realizou-se o estudo de caso de duas delas analisados na segunda fase da pesquisa. Essa seleção final se deu pela disposição das crianças e de seus responsáveis em participar da pesquisa. Além disso, ambas as crianças se mostraram mais motivadas do que as outras para a atividade de contar histórias, pois procuraram, em momentos diferentes, a pesquisadora, solicitando que lhes contasse mais histórias, demonstrando, assim, alto grau de motivação e gosto pela atividade.

O critério da imaginação foi utilizado, nesta pesquisa, à luz da teoria de Vigotski (1932/1999) que entende que a *“imaginação não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas”* (p.107). Em outras palavras, Vigotski chama de imaginação aquela atividade que tem como fundamento básico o elemento novidade, inexistente anteriormente, que interfere no próprio desenvolvimento de nossas impressões provocando mudanças nestas impressões, imagens ou idéias, que resulta uma nova idéia, impressão ou imagem.

O detalhamento dos instrumentos indutores e dos procedimentos metodológicos utilizados nas duas fases desta pesquisa serão apresentados a seguir.

6.6. Instrumentos e Indicadores

Como González Rey (2002b), concebemos o instrumento, nesta pesquisa, não como forma direta de acessar o que nos interessa, mas como indutor de informações que vão ganhar sentido no curso da geração de indicadores relevantes. Os indicadores são aqueles elementos que vão adquirindo significação teórica graças à interpretação do pesquisador, isso significa que sua inteligibilidade não aparece de forma direta à experiência nem tampouco em sistemas de correlação.

No caso desta pesquisa, um indicador se definiu, não por um único dado, mas por um conjunto de elementos, ou seja, um indicador se produziu pela combinação de informações indiretas e omitidas. Por exemplo, uma das crianças pré-selecionada para participar da segunda fase da pesquisa, por sua imaginação criativa, mostrou-se

extremamente desinteressada em participar da atividade de desenho sobre a história contada. Ao invés disso, esta criança desenhou outras figuras que, aparentemente, nada tinham a ver com o enredo da história. Com base, portanto, em outros momentos, quando a criança demonstrou uma imaginação criativa, quando demonstrou estar motivada para contar histórias; quando preferiu ficar folheando os livros ao invés de ir para o parque, dentre outros indicadores de interesse pela atividade proposta, este sujeito foi selecionado. Ao contrário, se tivéssemos nos detido a um único instrumento, esse sujeito provavelmente não teria sido selecionado, apesar de ter sido um dos sujeitos considerados mais criativos.

Assim, o maior desafio metodológico desta pesquisa foi buscar alcançar as dimensões da expressão da criatividade nas crianças na atividade de contar histórias que pressupõe uma emocionalidade que normalmente vai além dos significados explicitados pelo sujeito. Outro desafio foi reconhecer como esteve constituída subjetivamente a relação entre a criança, a pesquisadora e a instituição escolar, pois também essa relação não apareceu diretamente na expressão criativa do sujeito.

Para buscar superar esse desafio metodológico e nos aproximarmos deste objeto de estudo tão complexo como a criatividade infantil, entendida como expressão da subjetividade, em primeiro lugar foram utilizados vários instrumentos, com a finalidade, dentre outras, de descentralizar a expressão do sujeito que, quando só tem à sua disposição um único instrumento, pode se expressar sempre seguindo alguns elementos da dinâmica da relação entre pesquisador e pesquisado que tal instrumento releva. (González Rey, 2002b).

Em segundo lugar, preferimos instrumentos abertos e semi-abertos, através dos quais, a expressão livre da criança fosse favorecida. Essa preferência se deu porque esse tipo de instrumento favorece a expressão indireta do sujeito, importante para fazermos construções sobre os recursos personológicos relacionados à expressão da criatividade na atividade de contar histórias por parte das crianças.

De forma resumida, apresentamos os instrumentos utilizados na primeira e segunda fase da pesquisa.

Na primeira fase, os instrumentos utilizados foram:

1. Observação participante não estruturada;
2. Leitura da história 'Branca de Neve e os Sete anões' escrita por cinco autores diferentes;

3. Apresentação de um ‘longa metragem’ sobre a história ‘*Branca de Neve e os Sete anões*’;
4. Realização de dois desenhos sobre a história ‘*Branca de Neve e os Sete anões*’ mudando o seu final e contada na versão do príncipe (reescrita da história);
5. Conto e reconto da história ‘*Branca de Neve e os Sete anões*’ pelas crianças;
6. Reconto da história ‘*Branca de Neve e os Sete anões*’ mudando o seu final;
7. Continuação da história ‘*Branca de Neve e os Sete anões*’, acrescentado o que aconteceu depois da expressão ‘...e foram felizes para sempre’;
8. Escuta de CD sobre a história ‘*Branca de Neve e os Sete anões*’ e de outras histórias infantis durante as atividades de desenho;
9. Dinâmicas conversacionais coletivas sobre o filme apresentado e as histórias contadas²²;
10. Análise das atividades escritas realizadas pelas crianças em sala de aula, na sua atividade cotidiana;
11. Análise dos seguintes documentos do Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI:
 - a) Projeto Pedagógico;
 - b) Relatório Individual da criança;
 - c) Anedotário²³.

Na segunda fase da pesquisa empírica, os instrumentos utilizados foram:

1. Entrevista semi-estruturada com a professora titular da sala dos sujeitos selecionados para os estudos de casos;
2. Entrevista semi-estruturada com os pais dos sujeitos selecionados para os estudos de casos;

²² As dinâmicas conversacionais, utilizadas nesta pesquisa, foram planejadas com base na metodologia qualitativa proposta por González Rey (2005b), com o objetivo de buscar uma expressão livre e aberta das crianças sobre as características da história da Branca de Neve e os Sete Anões (cenários, acontecimentos, personagens etc).

²³ Nesta escola a professora chama de ‘anedotário’ um caderno no qual são registradas frases e histórias interessantes ou engraçadas contadas pelas crianças.

3. Conto da história '*Branca de Neve e os Sete anões*';
4. Reconto da história '*Branca de Neve e os Sete anões*' mudando o seu final;
5. Dinâmicas conversacionais individuais sobre o filme apresentado e as histórias contadas²⁴;
6. Continuação da história '*Branca de Neve e os Sete anões*', acrescentado o que aconteceu depois da expressão '*...e foram felizes para sempre*';
7. Reconto de uma história que se relacione com a história da '*Branca de Neve e os Sete anões*';
8. Conto de uma história que não se relacione com a história da '*Branca de Neve e os Sete anões*'.

Os objetivos de cada instrumento utilizado nas duas fases da pesquisa empírica serão explicitados no tópico seguinte.

6.7. Procedimentos metodológicos:

A pesquisa empírica foi dividida em duas fases.

A primeira foi dividida em dez sessões das quais participou um grupo de 25 crianças entre 3 e 6 anos de idade. As primeiras cinco sessões foram de observação das crianças, nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, conversas com a professora e com a diretora do CMEI, buscando um maior envolvimento da pesquisadora com a creche. Esses primeiros cinco encontros tiveram uma duração de, aproximadamente, 2 (duas) horas diárias, perfazendo um total de 10 (dez) horas.

Nas duas sessões seguintes, as crianças tiveram os primeiros contados com a história da '*Branca de Neve e os Sete Anões*', ouvindo-a de várias formas diferentes, inclusive através da apresentação de um filme. Essa história foi escolhida por ser considerada, por nós, uma das histórias infantis que mais chama a atenção, tanto de meninas como de meninos, nesta faixa etária. Além disso, a história possui uma

²⁴ As dinâmicas conversacionais individuais foram realizadas, após cada sessão com os dois sujeitos, selecionados para os estudos de casos, com o intuito de superar o caráter formal e instrumental da situação de pesquisa, buscando uma relação processual mais estreita com a pesquisadora, com o objetivo de deixar os sujeitos mais livres e seguros para se expressarem.

variedade grande de personagens (13 personagens humanos e um número indefinido de animais) o que facilitou a descentralização dos personagens e a participação de um maior número de crianças em atividades de representação.

Na terceira sessão, os sujeitos foram estimulados a contar a história tal como elas a ouviram. Nas sessões posteriores, foi solicitado de cada criança que contasse a história como se ela fosse o(a) autor(a) da mesma; por último, as crianças foram estimuladas a recontar a história, através de desenhos (vide anexos 7, 8 e 9). Durante essas duas últimas sessões foi colocado um CD de histórias infantis, inclusive da *'Branca de Neve e os Sete Anões'*, enquanto as crianças executavam a tarefa.

Essas cinco sessões de conto e reconto de histórias tiveram uma duração de, aproximadamente, 1 (uma) hora cada uma, perfazendo um total de 5 (cinco) horas. Essas cinco últimas sessões foram vídeo gravadas. No total, esta primeira parte da pesquisa teve uma duração de aproximadamente 15 horas.

Após as sessões de conto e reconto da história *'Branca de Neve e os Sete Anões'*, foi realizada uma análise dos indicadores de criatividade presentes nas crianças que participaram desta primeira fase. Apesar de ter sido considerada a observação dos comportamentos, posturas e atitudes dos sujeitos em todas as atividades realizadas nas duas semanas anteriores, foi priorizada a análise de indicadores de criatividade nos momentos em que as crianças ouviam, contavam e recontavam a história da *'Branca de Neve e os Sete Anões'*. Assim, optamos por adotar um componente da criatividade presente na maior parte das falas, desenhos, ilustrações e representações das crianças nesta faixa etária: a imaginação. Com base nesse critério central selecionamos 5 (cinco) sujeitos considerados mais criativos. Para a escolha dessas crianças, além da imaginação criativa, foram levados em consideração: a participação desses sujeitos nas atividades propostas pela pesquisadora e o interesse e envolvimento na atividade de contar a história, sendo este último também um componente da criatividade.

Segue abaixo, alguns exemplos da participação dessas crianças, consideradas criativas, com base na análise das sessões de observação e de conto e leitura da história da *'Branca de Neve e os Sete Anões'*, na primeira fase da pesquisa.

Situação nº 01: transcrição das observações das atividades realizadas em sala de aula no dia 07/08/07

A professora, enquanto cantava a música da "Formiguinha", distribuiu a ficha da escola para os alunos fazerem as cópias, depois dessa atividade livros e revistas

foram distribuídos para as crianças fazerem a leitura visual e folhear, procurando identificar letras, números e pessoas neste material. Neste encontro estavam presentes 16 alunos (6 meninos e 10 meninas).

Após a realização da tarefa, a professora solicitou aos alunos que organizasse o material para guardá-lo no armário. Quatro crianças ajudaram nessa tarefa (João, Daniel, Luana e Max.) As demais crianças ficaram brincando com os brinquedos que estavam na prateleira. Alice folheou várias revistas e contou uma história sentada no colo da professora auxiliar da sala. A história tinha personagens que apareciam na revista, mas não tinha nenhuma relação direta com eles.

Essa atividade durou cerca de 50 minutos.

Situação nº 02: transcrição das observações das atividades realizadas em sala de aula no dia 16/10/07

Após organizada a sala com a ajuda das crianças, da professora auxiliar e da pesquisadora, a professora contou a história da “Margarida Friorenta” e as crianças fizeram um desenho.

Para esta atividade as mesas foram reunidas, e as crianças sentadas em volta. Os lápis de cor foram distribuídos em grupos para cada 4 crianças.

Basicamente 4 crianças se dedicaram mais a esta atividade, demonstrando interesse e motivação em fazer o desenho (João, Fabrício, Amélia e Ana). João fez um desenho sobre a história da “Margarida Friorenta” e quando me aproximei, ele recontou a história. Perguntei se gostava de ouvir e contar histórias e João disse que era o que mais gostava de fazer no CMEI e em casa. Então perguntei quem costumava contar histórias pra ele que respondeu: minha tia e minha avó.

Essa atividade durou cerca de 60 minutos.

Situação nº 03: transcrição das observações das atividades realizadas em sala de aula no dia 17/10/07

A professora reuniu as crianças, fazendo uma roda, cantou 2 cantigas de roda (“Atirei o pau no gato” e “Ciranda Cirandinha”); sentou as crianças no chão, em círculo marcado com giz.

Neste momento, a professora pegou os ingredientes para a confecção de massinha de modelar (farinha de trigo, sal, água e tinta guache de várias cores diferentes) e foi, junto com as crianças, preparando montinhos de massinhas nas cores: amarela, vermelha, azul, verde e preta. Após preparadas as massinhas, a professora distribuiu para cada criança um pedaço de cada cor.

Neste dia estavam presentes 19 crianças (10 meninos e 9 meninas).

Maurício desenhou com a massinha a letra inicial de seu nome, e se utilizou de um volante de brinquedo para ornamentá-lo com a massinha e brincar de dirigir.

Uma única criança usou palitos para auxiliar na modelagem das massinhas (João Paulo).

João fez cenoura, pastel e usou uma tampa de sorvete para fazer uma casa.

Maria fez um sinal de trânsito com as cores vermelha, amarela e verde.

Alice fez uma comidinha com a massinha e contou uma história sobre comidas para os colegas.

Ana fez um bichinho, e disse que era um boi.

Após a atividade as crianças guardaram as massinhas nas mochilas, pois a professora deixou levar pra casa e foram para o parquinho até a hora do jantar. Esta atividade durou cerca de 40 minutos.

Situação nº 04: transcrição das observações das atividades realizadas em sala de aula no dia 18/10/07

Neste quarto encontro a professora reuniu as crianças após o descanso do almoço e fez uma roda cantando “Pirulito que bate-bate”, depois pediu para que as crianças se sentassem no chão em um círculo marcado com giz. Então a professora começou a perguntar o que se poderia fazer com as mãos; para que elas servem; qual o trabalho que elas fazem; quem não tem as mãos (se alguma criança conhece alguém que não tem mãos ou braços). Então, as crianças bateram palmas, ficaram com as mãos moles, duras, normais, com os dedos abertos e fechados, apertaram as próprias mãos e as dos colegas. Fizeram imitações com as mãos: cachorros, aranhas subindo, descendo e andando no chão, borboletas, peixes nadando. Depois a professora imitou alguém tocando piano, alguém nadando, batendo bolo, arrumando um cabelo, passando creme e as crianças adivinharam o que ela estava fazendo. Após esta atividade a professora entregou o giz de cera para cada criança e pediu que elas fizessem algum desenho utilizando as mãos. A maioria das crianças fez o contorno das mãos e pintou as unhas, anéis, pulseiras e relógios.

Após esta atividade a professora leu o livro “Eu Quero Ajudar” (Joy Berry, Coleção Vamos Conversar) que faz parte das atividades do Projeto com o mesmo título que está sendo realizado na escola.

As crianças que mais participaram da atividade foram: Luana, Valquíria, João, Alice, Pedro, Kelvin e Ellen.

Gabriel e Ezequiel não participaram desta atividade se mantendo num canto da sala sem se interagir com o grupo.

Neste dia havia 19 crianças presentes.

Essa atividade durou cerca de 90 minutos.

Na segunda fase foram selecionados os dois sujeitos para os estudos de casos. Nesta fase, foram realizadas sessões individuais de conto e reconto da história, entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis e a professora dos dois sujeitos, conversas informais com os sujeitos durante as sessões individuais de conto e reconto das histórias.

As sessões individuais com os sujeitos foram filmadas e as entrevistas com os responsáveis e com a professora foram gravadas.

Segue abaixo, detalhadamente, o processo de cada sessão.

PRIMEIRA FASE:

Da primeira à quinta sessão:

- Observação participante das seguintes atividades: atividades escritas realizadas na sala de aula, apresentação de filmes, leitura de histórias infantis pela professora da sala, atividades de colagem, atividades livres no pátio e no parque, almoço, jantar e saída das crianças.

Sexta Sessão:

- Apresentação do filme sobre a história da *Branca de Neve e os Sete Anões* – Walt Disney Produções.

Sétima Sessão:

- Dinâmica conversacional sobre o Filme apresentado no dia anterior;
- Leitura da história '*Branca de Neve e os Sete Anões*' mostrando as figuras da história – O Meu Pequeno Cofre com Contos de Grimm – Tormont International Limited;
- Leitura da história '*Branca de Neve e os Sete Anões*' mostrando as figuras da história escrita por outro autor, de forma diferente – Coleção o Cofre Mágico de Contos e Lendas - Madison Marketing Limited.

Oitava Sessão:

- Conto e reconto da história pelas crianças;
- Leitura da história da '*Branca de Neve e os Sete Anões*' mostrando as figuras da história escrita por um terceiro autor, de forma diferente – Coleção Clássicos Inesquecíveis – Editora Sabida;
- Leitura da história da '*Branca de Neve e Vermelha de Rosa*' mostrando as figuras da história e escrita por um quarto autor, de forma diferente, inclusive mudando o título – Um Tesouro de Contos de Fadas – DS-Max;

Nona Sessão:

- Leitura da história ‘*Branca de Neve e os Sete Anões*’ mostrando as figuras da história escrita por um quinto autor, com projeção de slides – Princess Movie Theater – storybook & Movie Projector;
- Desenho sobre a história Branca de Neve e os Sete Anões como se fosse o Príncipe contando sua versão dos fatos²⁵;

Décima Sessão:

- Dinâmicas conversacionais sobre a história ‘*Branca de Neve e os Sete Anões*’ e sobre o que pode ter acontecido depois do “... e viveram felizes para sempre”;
- Desenho da história ‘*Branca de Neve e os Sete Anões*’ mudando o seu final.²⁶

Durante a nona e décima sessão enquanto as crianças desenhavam ouviam um CD de histórias infantis da versão da história da ‘*Branca de Neve e os Sete Anões*’ lida na oitava sessão. Junto com essa versão da história da ‘*Branca de Neve e os Sete Anões*’, as crianças am as histórias: ‘*Bela e a Fera*’, ‘*A Pequena Sereia*’ e ‘*Cinderela*’ – CD 1 – Clássicos Inesquecíveis – Videolar Editora Letra Viva Ltda. Esta atividade foi realizada com o intuito de estimular outro órgão do sentido, a audição, além de apresentar às crianças mais uma forma de se contar histórias, incluindo músicas e vozes dos personagens.

Antes de cada sessão, desta primeira fase, a pesquisadora conversava, na dinâmica conversacional, sobre o que as crianças lembravam da história que foi contada no dia anterior, o que mais chamou a atenção de cada uma e o que mais gostaram na história contada. O objetivo desta fase da pesquisa foi fazer a criança se envolver com a história; gravar e pensar sobre ela, gostar da história, uma vez que nesta idade a repetição traz segurança e conforto para a criança (Piaget, 1995); analisar as várias formas de contá-la, por diferentes autores; observar em que aspectos os autores são diferentes e em quais se assemelham; que possibilidades de mudanças foram detectadas, dentre outros aspectos.

²⁵ Este instrumento foi adaptado do livro: *Toc, Toc, Plim, Plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento*, de Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. Neves-Pereira, M. S.

²⁶ Idem.

As atividades de conto e reconto da história '*Branca de Neve e os Sete anões*' escrita por cinco autores diferentes; a reescrita da história através do desenho (uma vez que as crianças ainda não são alfabetizadas); o conto e reconto desta mesma história pelas crianças; bem como o reconto da história mudando o seu final e dando continuação à mesma, depois da expressão '*...e foram felizes para sempre*', foram realizadas para que, partindo da história original, as crianças observassem que um mesmo fato, história ou acontecimento pode ser contado de formas diferentes, por pessoas diferentes e em contextos diferenciados. Essas atividades aconteceram com o intuito de levar as crianças a se sentirem sujeitos do processo e possíveis autores da história, com o intuito de gerar indicadores de criatividade na atividade de contar histórias.

A apresentação de um filme sobre a história '*Branca de Neve e os Sete anões*' – aconteceu com a intenção de contribuir para o processo de constituição de significados sobre a história trabalhada, estimulando a imaginação mais descolada da realidade imediata. Pois, através das cenas, apresentadas no filme, a criança vê os personagens vivos, com expressões e movimentos, visualiza cenários que nunca conheceram (como a neve e a lareira, por exemplo) e tem condições de se desvinciliar da sua realidade imediata. Depois da apresentação do filme, foi organizada uma dinâmica de discussão sobre os acontecimentos mais significativos para cada criança.

O objetivo de colocar o CD da história '*Branca de Neve e os Sete anões*', foi de apresentar a história de uma forma que ainda não tinha sido apresentada (inclusive com músicas). Também esta atividade foi realizada com a intenção de demonstrar outras maneiras de se contar a história e trabalhar não só com a estimulação visual, mas também com a estimulação auditiva. A escuta de CD de outras histórias infantis, durante as atividades de desenho, teve o objetivo de colocar as crianças em contato com outras histórias infantis.

Ainda nesta fase da pesquisa empírica, todo o material registrado e compilado foi analisado pela pesquisadora que selecionou os sujeitos considerados mais criativos neste contexto de contar histórias para participar da segunda fase da pesquisa.

O principal critério utilizado para esta seleção foi a imaginação das crianças. Alguns elementos subjetivos relacionados com a imaginação criativa, foram também observados, tais como: auto-confiança, segurança, independência, iniciativa, algum grau de flexibilidade e de liderança e a motivação para a atividade de contar histórias. Esta motivação foi demonstrada através da participação nas atividades

propostas pela pesquisadora, interesse e envolvimento na atividade de contar a história, além de participação oral na atividade de recontar a história, demonstrando envolvimento com tal atividade.

A análise dos desenhos elaborados pelas crianças serviu, também, para selecionar os sujeitos mais criativos para a segunda fase da pesquisa empírica, observando se os elementos da imaginação das crianças apareciam nos desenhos e ainda se algum elemento da configuração criativa dos sujeitos, poderia ser expresso, não só na fala, mas também no desenho.

Já a análise das atividades escritas (tarefas curriculares) realizadas em sala de aula se deu, principalmente, para analisar o desempenho, dedicação e motivação demonstrados pelos sujeitos em outras atividades curriculares que não a atividade de contar as histórias, além de indicadores de criatividade em outras atividades.

Os documentos do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, analisados foram: projeto pedagógico, relatório individual da criança, fichas diagnósticas fornecidas pelo Departamento de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação – DAE-SME e um anedotário onde são anotadas, pela professora da sala, frases interessantes ou engraçadas produzidas pelas crianças. Esta análise foi realizada com o objetivo de caracterizar a instituição de ensino e para a pesquisadora conhecer o contexto histórico dentro do qual foi realizada a pesquisa empírica. Os relatórios individuais das crianças foram analisados com o objetivo de conhecer elementos da subjetividade dos sujeitos.

SEGUNDA FASE:

Com base na imaginação criativa, foram selecionadas duas crianças para participar deste momento da pesquisa. Com essas crianças realizaram-se sessões individuais de conto e reconto, da história da *'Branca de Neve e os Sete Anões'*, ocorrendo também o conto de novas histórias por parte dos atores do processo.

No primeiro momento, a pesquisadora recontou a história da *"Branca de Neve e os Sete Anões"*, utilizando uma das versões que já tinha sido utilizada na primeira fase (O Meu Pequeno Cofre com Contos de Grimm – Tormont International

Limited). Após esta leitura, foi solicitado que o sujeito contasse a história mudando o seu final. E, ainda na mesma sessão, que imaginasse o que aconteceu depois do “*E viveram felizes para sempre...*”

Após essas atividades foi solicitado que a criança contasse uma história que tivesse alguma relação com a história da “*Branca de Neve e os Sete Anões*”. Para a sua versão da história, a criança poderia utilizar alguns objetos que estavam expostos na sala de aula (fantasias, lápis de cor, lápis de cera, papel e livros literários).

No terceiro momento, desta sessão, foi solicitado que a criança contasse uma história totalmente nova, ou seja, que não tivesse nenhuma relação nem com a história da “*Branca de Neve e os Sete Anões*” nem com nenhuma outra que estivesse nos livros ou que ela conhecesse.

No caso de Alice foram realizadas três sessões nesta segunda fase, que se desenvolveram da mesma forma que a primeira. Já no caso de João foram realizadas duas sessões nesta fase. A necessidade de mais uma sessão, no primeiro caso, aconteceu por uma falha técnica na filmadora e por considerarmos que este episódio pode ter interrompido o momento de criação das histórias de Alice.

Ainda nesta segunda fase da pesquisa empírica foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis (mãe e tia) e com a professora dos sujeitos, além de conversas informais com as crianças, com o objetivo de gerar informações sobre a história de vida e as vivências das crianças. Com estes sujeitos foram realizados estudos de casos sendo utilizados os seguintes instrumentos, além dos já citados anteriormente:

- Sessões individuais nas quais puderam ser recontadas as histórias criadas pelas crianças com o intuito de observar o valor que seu produto teve para ela mesma; neste momento, foram colocados à disposição dos sujeitos recursos como folhas brancas para ilustrar sua história, giz de cera, brinquedos e algumas fantasias para eles mesmos escolherem o que gostariam de usar para contar sua história.

Nesta fase, procuramos criar estratégias e várias formas de interação com as crianças para que fossem explorados os recursos subjetivos envolvidos no momento da criação. Assim, as vivências, as ansiedades, os medos, os problemas que a criança estava vivenciando naquele momento, procuraram ser levantados nas sessões

individuais, tanto nas conversas informais com as crianças durante as sessões de conto e reconto das histórias, como nas entrevistas com os responsáveis e a professora.

A entrevista com os responsáveis, uma mãe e uma tia que ajuda a cuidar da criança, se deu basicamente para: elaborar indicadores sobre aspectos da subjetividade da criança que pudessem ser expressos no processo de criação das histórias, analisar a oportunidade que esta criança tem de acesso a livros de histórias infantis, de compartilhamento e discussão com a família, entre outros aspectos.

Dada à singularidade dos sujeitos, exigiu-se a construção de um caminho diferente, nas entrevistas. No entanto, de forma geral, buscamos conhecer, nas entrevistas com os responsáveis, os seguintes aspectos:

- O número de irmãos da criança;
- O lugar ocupado pela criança entre os irmãos;
- O grau de escolaridade do pai;
- O grau de escolaridade da mãe;
- A estrutura familiar – quem mora com a família na casa;
- O intervalo de idade entre os irmãos;
- Situação sócio-econômica da família;
- Quem são os pais, profissão, quais os seus projetos pessoais;
- Ambiente cultural da família;
- Se a criança é considerada precoce pelos pais – se a criança mostra habilidades verbais ou motoras superiores às crianças da mesma idade;
- Qual a imagem que os pais têm do(a) filho(a);
- Quais são os tipos de atividades mais realizadas dentro e fora de casa;
- Tipos de jogos preferidos pela criança
- Relações sociais da criança – amizades, preferência de jogos coletivos ou individuais;
- O que fazem juntos com a criança – (relações dos pais com os filhos)
- O que fazem sem a criança;
- Como educam seus filhos? O que pretendem com esta educação;

- O que faz sozinha?
- O que faz com o esposo?
- Um dia típico da família;
- Um domingo típico da família;
- Quantos livros têm em casa;
- Se a entrevistada está lendo algum livro no momento.

Nas entrevistas com a professora procuramos conhecer:

- Como se expressa o interesse do aluno pela leitura – se solicita a leitura de histórias na sala de aula;
- Como é o seu relacionamento com os colegas – se é cooperativo e mais pacífico ou mais ‘brigão’;
- Como são seus interesses pelas atividades propostas – responde às solicitações que lhe são apresentadas?
- Se a criança é mais inquieta ou mais calma;
- Como é seu relacionamento com os demais alunos da sala e da escola;
- Como é seu relacionamento com os funcionários da escola;
- Como é seu comportamento no recreio;
- Quais são suas atividades prediletas dentro e fora da sala de aula;
- Como é o seu desempenho nas atividades propostas;
- Como a criança se comporta numa situação de briga dos colegas;
- Como ela se comporta numa situação de disputa.

No quadro I, apresentado a seguir, explicitamos os instrumentos utilizados na primeira fase da pesquisa empírica com os objetivos assumidos para cada um, na ordem em que tiveram lugar no curso da pesquisa, com exceção da observação e da análise documental que apresentamos por último nesse quadro, mas que tiveram lugar em diferentes momentos.

Instrumento/ Procedimento	Objetivos
<p>1. Apresentação do filme sobre a história “Branca de Neve e os Sete Anões”</p> <p>2. Leitura da história “Branca de Neve e os Sete Anões” escrita por cinco autores diferentes;</p>	<p>➤ Familiarização com a história;</p> <p>Gerar indicadores sobre:</p> <p>➤ As principais configurações subjetivas das crianças em sua relação com as experiências vividas por personagens da história;</p> <p>➤ Elementos subjetivos relacionados aos sentimentos presentes na história, tais como: medo, solidão, abandono, amor, ódio, dentre outros;</p> <p>➤ Elementos subjetivos relacionados com a criatividade dos sujeitos na atividade de e contar histórias – configurações criativas.</p>

<p>3.Desenho (reescrita) sobre a história “Branca de Neve e os Sete Anões”;</p> <p>4.Conto e reconto da história “Branca de Neve e os Sete Anões” pelas crianças;</p> <p>5.Reconto da história “Branca de Neve e os Sete Anões”, mudando o seu final;</p> <p>6.Continuação da história “Branca de Neve e os Sete Anões”, acrescentando o que aconteceu depois da expressão “...e viveram felizes para sempre.”;</p> <p>1.Reconto da história “Branca de Neve e os Sete Anões” na versão do príncipe.</p>	<p>Gerar indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aspectos da imaginação criativa da criança, observados na fala, que aparecem no desenho. ➤ Elementos da configuração criativa das ➤ Elementos subjetivos relacionados às experiências vividas pelos personagens da história “Branca de Neve e os Sete Anões”; ➤ Elementos da realidade da criança que se expressam nas histórias (elementos contextuais); ➤ As principais configurações subjetivas das crianças; ➤ criatividade das crianças na atividade de contar e recontar histórias; ➤ configuração criativa das crianças na atividade de contar e recontar histórias;
--	---

Instrumento/ Procedimento	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais com as crianças. • Dinâmicas • Conversacionais 	<p>Gerar indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aspectos do sistema de atividades-comunicação entre a pesquisadora e os sujeitos; ➤ Elementos subjetivos relacionados aos sentimentos presentes na história: medo, solidão, abandono, amor, acolhida, sentimento de pertencimento/não pertencimento que podem se configurar na subjetividade individual da criança. ➤ As principais configurações subjetivas da criança;
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semi-estruturada com a mãe e a tia <p style="text-align: center;">Tema Gerador: Conhecendo seu filho</p> <p style="text-align: center;">Temas tratados: cuidados com a criança; vida cotidiana da família</p>	<p>Gerar indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ As principais configurações subjetivas da criança; ➤ As principais configurações subjetivas da criança que podem se configurar subjetivamente em relação à criatividade na atividade de contar histórias. ➤ Conhecer elementos do contexto familiar das crianças.
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semi-estruturada com a professora titular da sala. <p style="text-align: center;">Tema Gerador: Conhecendo seu aluno</p> <p style="text-align: center;">Temas tratados: comportamento da criança dentro e fora da sala de aula; afetividade da criança; relação professora/aluno; aluno/aluno; escola/família; disciplina.</p>	<p>Gerar indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elementos subjetivos da criança; ➤ Conhecer elementos do contexto escolar da criança.

<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer maior intimidade com a comunidade escolar; ➤ Identificar elementos do sistema de atividades-comunicação que caracteriza a relação professor-aluno; ➤ Identificar elementos do sistema de atividades-comunicação que caracteriza a relação aluno-aluno; ➤ Identificar elementos do sistema de atividades-comunicação que caracteriza a relação aluno-escola.
<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental das atividades produzidas em sala pelas crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interesses dos sujeitos em outras atividades realizadas em sala de aula; ➤ Motivação dos sujeitos para outras atividades realizadas em sala de aula; ➤ Indicadores de criatividade em outros tipos de atividades.
<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos Documentos do Centro Municipal de Educação Infantil CMEI. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizar a instituição de ensino na qual foi desenvolvida a pesquisa empírica; ➤ Reconhecer aspectos do contexto cultural e histórico do CMEI que podem se configurar subjetivamente na relação da criança e da família com a escola; ➤ Identificar elementos contextuais que poderiam se relacionar com a criatividade do sujeito na atividade de e contar histórias.

6.8. Construção e análise da informação:

Para González Rey (2005b), o trabalho de construção e análise da informação não se configura em um momento isolado, separado ou posterior à obtenção da informação ou da ‘coleta de dados’, como chamada em outros referenciais epistemológicos. Até mesmo o conceito de ‘dado’ deve ser questionado para se entender o processo de construção da informação dentro deste paradigma epistemológico.

Sobre esta questão, González Rey (2002b), afirma:

Na pesquisa qualitativa que propomos não existe a coleta de dados como tal: o curso da produção de informação é, simultaneamente, um processo de produção de idéias em que toda nova informação adquire sentido para a pessoa (p.97).

Nesta pesquisa a produção da informação ocorreu simultaneamente a um processo de construção de idéias e concepções sobre os indicadores de criatividade nas crianças estudadas no intuito de identificar que elementos subjetivos individuais e sociais estiveram relacionados com a ação criativa dos sujeitos na atividade de e contas histórias. Neste processo, todas as informações e momentos empíricos adquiriram sentido para a pesquisa. A pesquisadora buscou imergir na complexidade e diversidade dos sujeitos estudados, para os quais não foram estipuladas regras *a priori* ou hipóteses formais que pudessem ser provadas e verificadas. Portanto, foram valorizadas informações que não estavam previstas e se apresentaram no curso do momento empírico da pesquisa. A geração de problemas e hipóteses aconteceu de acordo com a expressão da criatividade de cada sujeito na atividade de conto e reconto de histórias.

Essas características do processo de construção e análise da informação definem a lógica que o direciona de forma aberta e flexível. Lógica esta que González Rey (2002b) chama de ‘*Lógica configuracional*’, já mencionada nesta tese. Esta não é linear, não é preestabelecida, nem tampouco baseada na dedução e indução, embora possa fazer uso desses elementos.

Neste sentido afirma González Rey (2002b),

Essa imersão do pesquisador na complexidade do estudado, para a qual não há regras *a priori* que se possam seguir, é um dos aspectos que queremos sublinhar na definição de lógica configuracional (p. 130).

A lógica configuracional seria, assim, um processo de construção teórica que busca compreender a complexidade do objeto estudado, no nosso caso, como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão.

Dessa forma, a lógica está diretamente relacionada com os indicadores da pesquisa que seria uma unidade empírico-teórica que faz parte da construção teórica. Esse caráter aberto e dinâmico do processo de construção e análise da informação diz respeito à necessidade de se atribuir sentido às expressões dos sujeitos de forma sempre atualizada com as novas idéias que vão sendo geradas neste processo. Assim, nesta pesquisa, optamos por analisar a expressão da criatividade das crianças de forma processual, contextualizada e o mais integral possível, buscando significá-la sempre, num processo construtivo-interpretativo.

Sobre esse ponto, González Rey (2002b) escreve:

Introducimos o conceito de *indicador* para designar aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação (112).

E continua seu raciocínio:

Um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. O dado, no entanto, é utilizado em seu conteúdo explícito, ainda que esse caráter explícito sempre seja definido dentro do marco teórico em que o dado adquire sentido. Entre um dado e um indicador não há correspondência biunívoca: o indicador está sempre associado a um momento interpretativo e irreduzível ao dado (113).

Nesta pesquisa, muitas hipóteses foram consideradas ao longo do estudo e outras geradas a partir do processo de interação com os sujeitos estudados. Na última etapa da primeira fase da pesquisa, foi feita a análise de todas as fitas vídeo-gravadas com o grupo de 25 crianças, dos desenhos elaborados pelas crianças relacionados com a história contada e de atividades escritas realizadas na sala de aula, sem relação com a

história da Branca de Neve e os Sete Anões, buscando chegar às crianças mais criativas, tendo como critério a imaginação.

Segue abaixo, exemplos da participação das duas crianças (consideradas mais criativas e selecionadas para os estudos de casos) nos encontros quando foram realizadas as sessões de conto e reconto da história da ‘Branca de Neve e os Sete Anões’, na primeira fase da pesquisa.

Situação nº 05: transcrição das atividades de conto e reconto da história da ‘Branca de Neve e os Sete Anões’ no dia 19/10/07

*Esse grupo de atividades começou com a projeção do Filme da ‘Branca de Neve e os Sete Anões’
Após o filme a pesquisadora conversou sobre os personagens, acontecimentos e cenário onde se passou a história.
As crianças que mais participaram desta atividade foram: João Paulo, PH, Valquíria, Luana, Adriana, João e Alice.
Dormiram: Gabriel, Ezequiel e Kelvin
Essa atividade durou cerca de 60 minutos.*

Situação nº 06: transcrição das atividades de conto e reconto da história da ‘Branca de Neve e os Sete Anões’ no dia 23/10/07

*Começamos este encontro retomando a dinâmica conversacional iniciada na semana anterior sobre as principais características do filme que foi apresentado, tais como: número de personagens, personagens principais, lugares mais marcantes e mais bonitos, o que aconteceu com a BN (Branca de Neve), se ela teve medo de ficar sozinha, porque sentiu medo, quem eram os anões (buscamos lembrar os nomes de cada um), dentre outros assuntos.
As crianças que mais se interessaram pelo filme foram o João, João Paulo, Valquíria e Luana perguntando detalhes da história. João perguntou muito principalmente sobre a bruxa, personagem que mais o impressionou.
Após esta conversa foi realizada a leitura pela pesquisadora da história da ‘Branca de Neve e os Sete Anões’, mostrando as figuras do livro “O Meu Pequeno Cofre com Contos de Grimm.
Após a leitura da história algumas crianças (Valquíria, Luana, João Paulo e Ezequiel) pediram para ver o livro que foi entregue a eles para folhearem enquanto isso, contei a mesma história escrita por outro autor e de outra forma: Coleção o Cofre Mágico de Contos e Lendas.
As crianças se distraíram um pouco por causa do livro que estava rodando de mão em mão. Mesmo assim foi feita a leitura da história para um grupo pequeno de crianças enquanto as outras começaram a se distrair e a pegar os brinquedos.
As crianças que participaram da segunda sessão de história nesse dia foram: João Paulo que prestou bastante atenção tanto ao filme como nesta versão da história, Yasmim, JV, Bianca, João, Alice e Gabriel.
Após a leitura da segunda história as crianças foram liberadas para brincar com o que quisesse, porém um grupo de alunos deixou de brincar para ficar folheando os livros de histórias e pediram para que eu contasse a história da Branca de Neve outra vez. As crianças que estavam neste grupo foram: Valquíria, Alice, João e João Paulo.
O Gabriel ficou observando e ouvindo a história, mas não pegou nenhum livro e nem disse uma palavra.*

Essa atividade durou cerca de 1h e 50 minutos.

Para analisarmos a segunda fase da pesquisa foi feita a transcrição das entrevistas realizadas com a professora e com os responsáveis. Os textos foram analisados possibilitando a elaboração de questões e conclusões sobre possíveis elementos subjetivos das crianças que estiveram envolvidos com a sua criação. Também com este intuito, foram transcritas as vídeo-gravações dos dois sujeitos, selecionados para os estudos de casos, contando suas histórias e estes textos foram analisados. Alguns trechos das entrevistas e das vídeo-gravações foram transcritos na sessão de resultados para exemplificar as construções realizadas pela autora da pesquisa.

No próximo capítulo seguem a análise e discussões dos dois estudos de casos.

CAPÍTULO VII – ANÁLISE E DISCUSSÃO DA INFORMAÇÃO

Os dois casos apresentados estão estruturados de forma semelhante. Inicialmente apresentamos uma caracterização geral do sujeito. Em seguida passamos a apresentar os resultados do estudo de caso com relação aos três objetivos específicos que conduziram a pesquisa: analisar indicadores que permitem compreender como a criatividade se expressa em crianças entre três e seis de idade na atividade de contar histórias; identificar elementos subjetivos relacionados com a criatividade na atividade de contar histórias nas crianças de três a seis anos; analisar quais elementos contextuais interferem na expressão da criatividade das crianças, na atividade de contar histórias.

Ao final de cada caso, apresentamos uma análise conclusiva, buscando responder o objetivo central da pesquisa que é: compreender como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão em crianças de três a seis anos.

Após a discussão de cada um dos casos, será apresentada uma análise integrada de ambos os casos em correspondência com o objetivo central da pesquisa.

7.1. O caso de Alice²⁷

7.1.1. Apresentação

Alice tem três anos e nove meses de idade e frequenta o CMEI desde os três anos e quatro meses, portanto, há cinco meses. Mesmo tendo apenas três anos, por razões circunstanciais, foi matriculada na sala das crianças que já tinham completado cinco anos de idade. Segundo a professora da sala, por saber que ela era bem mais nova que os demais, nunca exigiu muita dedicação ou esforço de Alice, principalmente, nas atividades escritas desenvolvidas na sala de aula.

²⁷ O nome da criança é fictício.

Alice é uma criança agitada, alegre, falante e o que mais gosta de fazer, dentro e fora da sala de aula, é brincar e cantar. Sua brincadeira predileta são os jogos de papéis (brincar de casinha, de bonecas, de teatrinho). É amiga das outras crianças e não tem problemas de relacionamento com nenhuma delas. E, apesar de ser mais nova que os colegas da turma, acompanha as outras crianças em todas as atividades propostas.

A sua relação com os funcionários da escola também é muito boa. Em geral, Alice conquista a amizade de todos que parecem tratá-la com muito carinho. Os funcionários da escola acham que ela é muito inteligente superando a média dos alunos.

Alice mora em uma casa alugada próxima à escola com sua mãe, seu pai, uma tia (irmã da mãe) e seu irmão, Felipe, de 8 anos. Sua mãe é faxineira numa universidade, seu pai é vendedor e a tia é empregada doméstica. Todas as pessoas que convivem com a garota demonstram ter paciência em responder suas perguntas e em suas histórias, mas quem mais brinca com ela é seu irmão que tem 8 anos de idade e está cursando o terceiro ano do ensino fundamental. Aos finais de semana a família costuma ficar em casa. A mãe se ocupa dos afazeres domésticos, pois durante a semana fica impossibilitada de dedicar-se à tarefa principalmente porque trabalha o dia todo e cursa o segundo ano do Ensino Médio à noite. Seu marido já cursou o Ensino Médio e é quem mais convive com as crianças durante a semana. Os pais de Alice quase não saem de casa nos finais de semana e, quando isso acontece, vão para casa de parentes na companhia dos filhos.

7.1.2. Expressão da criatividade de Alice na atividade de e contar histórias:

Reconhecemos que a criatividade de Alice está muito relacionada à imaginação. A criatividade se expressa nesse sujeito, através de três características: **a)** a fluidez de idéias; **b)** a mirabolância de idéias; e **c)** a rapidez com que cria situações não vividas.

- a) **fluidez de idéias ou fluência de idéias**– as histórias de Alice fluem de forma espontânea e pouco elaboradas. Alice é capaz de elaborar um grande número de idéias sem a preocupação em errar ou com a lógica e resultado de seus pensamentos. Esta característica parece estar ligada mais ao relacionamento com a família, advinda do relacionamento com o pai e o irmão, do que com a atividade de e contar histórias no CMEI.

Alice demonstra interesse em e recontar as histórias, mas sua fluidez está mais presente nas histórias que cria que quase sempre não têm relação com as histórias que ouviu nas sessões. Este aspecto ficou evidente na entrevista com a professora quando afirma: *“ela não pede para lhe contar histórias. Quando pergunto sobre a história, outras crianças falam mais.”* Apesar de Alice se prender pouco à estrutura e enredo da história contada, ela demonstra prestar atenção para, a partir daí deixar fluir suas próprias idéias.

Neste sentido a professora diz:

“Às vezes, quando estou contando uma história, ela fica caladinha, mas depois eu vejo que ela já gravou tudo. Esses dias ela começou a cantar uma música aqui...ela gosta de cantar também. Então, quando eu estou contando uma história, ela não quieta. Ela fica mexendo, olhando para um lado para o outro. Eu não vejo ela olhando para a história, para a gravura, mas ela está prestando atenção.”
(Entrevista semi-estruturada).

Nas histórias que cria, Alice demonstra não estar preocupada em errar, nem se incomodar em dar sentido ou nexos às suas histórias. Vejamos a primeira história que criou:

O Chapeuzinho Vermelho

Que todo dia...
E tinha uma menina aqui sozinha...
Contando a história da madrinha,
E tinha uma menina aqui sozinha... tava aqui..
A historinha como eu contei...
Foi uma barata...

- Ela não ficou com medo da barata, não? (Pesquisadora)

Ficou...ficou sim...

- A menina matou a barata? (Pesquisadora)

Matou não...
Foi uma menina agarrando...
Tinha uma menina com os piolhos...
Essa menina foi aqui dentro da janelinha..
Eu tenho um chapeuzinho vermelho...

- E esse cavalo? O que é esse cavalo aqui? (Pesquisadora)

O cavalo foi um homem que dormiu aqui...
Foi uma menina andando...
A Menina que andava...

Era uma vez a menina que andava...

- A menina que o quê? – (Pesquisadora)

A menina que Andava com os Piolhos

Ce viu quando a tia contou a história do piolho? Cê viu?

Para Piaget (1995), a imaginação, em suas formas primárias, está ligada à obtenção de prazer, como uma atividade não social, de caráter não comunicável (egocentrismo absoluto). Já para os psicanalistas, a obtenção do prazer na criança, em idades precoces, está ligada à satisfação de necessidades inconscientes. Vigotski (1932/1999), porém, entende que a obtenção de prazer por parte da criança pequena e a satisfação primária estão ligadas às necessidades reais de comunicação e de aceitação, em que a consciência participa desde a fase mais primordial de seu surgimento.

O caráter auto-centrado de Piaget foi observado nas histórias de Alice, porém o caráter não comunicável não foi verificado neste caso. Pelo contrário, a evolução de sua imaginação, na fluidez de suas idéias, esteve ligada à necessidade de ser ouvida e de se expressar com palavras, ou seja, de se comunicar. Mesmo sendo uma comunicação com um menor controle intencional.

Assim, as idéias fluem, quase sempre sem nexos, mas Alice, em sua condição de sujeito, não se subtraiu em nenhum momento do espaço interativo em suas relações sociais. Ela se manteve todo o tempo consciente sobre o sentido da atividade de contar histórias e da valorização adulta, orientando sua intencionalidade para a busca de aprovação, por parte da pesquisadora, da professora e de outras pessoas que se sentaram para suas histórias. Assim, tal como entende González Rey (1995), a comunicação atuou, neste caso, como uma força motora para o desenvolvimento da criatividade.

Vigotski (1932/1999) também afirma que um grande passo no desenvolvimento da imaginação infantil ou criatividade consiste na assimilação da linguagem. Segundo suas pesquisas em defectologia, crianças cujo desenvolvimento da linguagem ficou total ou parcialmente comprometido, apresentaram formas pobres, escassas e às vezes rudimentares de imaginação (Vigotski, 1929/1997). O autor afirma que existe uma dependência entre a imaginação e a linguagem, assim o atraso no desenvolvimento da linguagem representa um atraso no desenvolvimento da imaginação. Sobre este assunto afirma: *“as pesquisas mostram, portanto, que uma série de perturbação da função verbal está relacionada com a redução a zero da atividade imaginativa do sujeito que padece desse defeito”* (p.121).

Guilford (1970), ao analisar as características do pensamento criativo ou divergente, sistematizou alguns componentes, como: fluência (abundância ou quantidade de idéias), flexibilidade (capacidade para lidar com várias idéias diferentes), originalidade (o que é raro ou infreqüente), elaboração (quantidade de elementos e detalhes presentes em uma solução de problemas) e sensibilidade para problemas (potencial para identificar problemas).

Amabile (1983), ao analisar os elementos que constituem a criatividade, entende que um dos seus principais componentes refere-se às capacidades específicas naquela determinada área. Esta capacidade específica estaria também ligada ao talento que orienta o pensamento e as ações para uma área em particular. Podemos afirmar que Alice possui talento verbal que está relacionado com a forma através da qual cria suas histórias. Seu vocabulário rico, sua linguagem fluente, somada com um alto grau de motivação em ver suas histórias sendo reconhecidas e despertando interesse de outros, impulsionam sua criação neste contexto.

Quando Mitjás Martínez (1997) analisa as principais abordagens da relação criatividade-personalidade cita os trabalhos de V. Lowenfeld (p.17) que relaciona a fluidez como uma característica da personalidade ligada à criatividade. A autora entende que esses trabalhos contribuíram para a mudança no sentido de considerar a criatividade como derivada fundamentalmente de operações cognitivas, contribuindo para o desenvolvimento de estudos sobre criatividade com enfoques mais holísticos que reconhecem elementos motivacionais e personológicos.

Raymond (1987), ao se referir às capacidades criativas, destaca a fluidez como sendo a capacidade de produzir grande número de idéias com rapidez e desembaraço. Virgolim e Alencar (1993) sugerem que se empreguem métodos educacionais que estimulem o aluno a pensar com independência, testar idéias e a se envolver em atividades intelectuais que despertam curiosidade, incentivam a fluidez, flexibilidade e originalidade de idéias. Neves-Pereira (2004) também utiliza a fluência ou fluidez de idéias como indicadores de criatividade da dimensão cognitiva, ao estudar práticas e concepções sobre criatividade e sua promoção na sala de aula por parte dos docentes da Educação Infantil.

- b) **A mirabolância das idéias:** foram entendidas aqui como idéias muito distantes da realidade das histórias contadas nas sessões individuais e coletivas de conto e reconto de histórias. Este indicador de criatividade

aparece, no caso de Alice, muito ligado à sua capacidade de imaginar situações inusitadas e pouco prováveis de terem acontecido, porém relacionadas com sua realidade. Esse aspecto fica bem nítido, principalmente nessa história criada por Alice:

Foi uma menina agarrando...
 Começou uma menina que andava na parede.
 Igual a barata.
 Ela parou bem ali na rua
 Ela foi no sol.
 Tinha um monte de baratas na casa,
 Tinha um monte de cobras junto com as baratas.

Tal qualidade se reforça, ainda, na fala da professora:

“Ela gosta muito de brincar de casinha, ela gosta de brincadeiras bem mais calmas. Ela gosta de pegar o fogãozinho. O mundo da imaginação dela está bem aguçado. Gosta de brincar de teatrinho, fogãozinho, panelinhas, vem me serve comida. Tia isso aqui é tal coisa... às vezes eu não quero... não tia come... não come... ela é muito insistente, ela gosta de insistir, o poder de persuasão dela é bem grande... enquanto você não pega aquilo que ela quer, ela não sossega. Eu quero saber o quê que é... ela toma tia. Um dia desses ela queria me dar um remédio. Mas pra quê que é esse remédio? Ela falava: é remédio, bebe. Ela não sossegou enquanto eu não tomei o remédio. Veio com um copinho em cima de mim...” (Entrevista semi-estruturada).

E continua a apresentar suas observações quando pergunto sobre o relacionamento de Alice com os demais funcionários da escola: *“Ela conversa com todo mundo... conta as histórias o tempo todo que a gente nunca sabe se é real ou se não é real. Ela aparece com cada coisa!”*

Para Resende (2001) a arte, e a literatura infantil faz parte dela, compõe-se de magia, sonho, absurdo com roupagem de realidade e as histórias projetam um mundo de encantamento capaz de fazer sonhar e criar.

Sobre a mirabolância de idéias, Vigotski (1932/1999) afirma que nossa imaginação, ao se desenvolver, dá alguns saltos muito audazes, liga coisas muito díspares, aparecendo como uma série de nexos confusos. Também com relação a este aspecto, o autor relaciona o grau de mirabolância das idéias com o desenvolvimento da linguagem:

O desenvolvimento da linguagem constitui um forte impulso para o da imaginação. A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes idéias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (p. 122).

Vale lembrar também que as idéias mirabolantes da imaginação criativa de Alice não são entendidas aqui como delírios ou devaneios originados de necessidades emocionais individuais sem correspondência com a realidade (Freud, 1908/1976), nem tampouco como uma forma saudável de se relacionar com o real (Winnicott, 1975). Diferentemente, a imaginação se origina historicamente e não se desvincula da realidade. Mesmo em suas histórias mais mirabolantes e menos fiéis às histórias contadas, pudemos observar no seu produto criativo partes de eventos vivenciados por Alice e de experiências anteriores concretas (como na história da Menina que Andava com os Piolhos). Tal como afirma Vigotski (1930/1990), a imaginação combinatória corresponde à criação de novos elementos numa nova situação. Essa criação se dá por meio da fusão de idéias e de experiências concretas das quais originam novas formas de comportamentos e de produtos. Assim, o ato criativo na criança nasce da imaginação que se origina no contexto histórico-cultural.

- c) A terceira forma de expressão da criatividade, observados em Alice, corresponde à **rapidez com que cria situações mirabolantes**. Esse aspecto ficou evidente principalmente na criação das suas história. Alice começa a contar sua história, de forma bastante rápida, pega o livro fingindo ser a professora:

Era uma vez... uma menina que andava, ela cresceu..
 Cansou de andar a menina..
 Hoje não tem parquinho (comenta).
 Eu sou a tia...eu sou a tia contando uma história..
 A menina conversou com os passarinhos
 Ela ta conversando com ele.... olha aqui.. (Alice mostra a figura no livro da Branca de Neve conversando com os passarinhos)

A menina conversando com os passarinhos...
 Aí veio uma bruxa..
 Aonde que conversava a Fada Madrinha e a Chapeuzinho Vermelho?

O aspecto ‘novidade’ aparece em alguns momentos na história criada por Alice, com rápida fluidez de idéias, porém sem forte preocupação com conexões entre as mesmas. Alice não pára para pensar minuciosamente na sua história de forma elaborada, antes de levá-la a cabo. Assim, a formação de conceitos, ainda muito tênue nesta idade, pode ser considerada um fator de extrema importância no desenvolvimento das mais diversas e complexas combinações de idéias, conexões e relações que podem ser estabelecidas entre o pensamento e diferentes elementos da realidade. Segundo Vigotski (1932/1999),

precisamente durante a idade escolar, se estabelecem as formas primárias da capacidade de sonhar no sentido próprio da palavra, ou seja, a possibilidade e a faculdade de se entregar mais ou menos conscientemente a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada com o pensamento realista (p.122).

Isso indica que a capacidade de pensar no sentido próprio da palavra ainda não se desenvolveu em Alice, o que não quer dizer que as idéias que cria não possuem sentido para si mesma. A história criada por Alice cumpre, tal como indica González Rey e Mitjans Martínez (1989), uma exigência de uma determinada situação social requerida pelo desafio que lhe é apresentado de, a partir de uma história conhecida, criar a sua própria história. Alice aceita este desafio e cumpre essa exigência, mesmo que seu produto criativo esteja bastante ligado à imaginação, para satisfazer uma necessidade afetiva de reconhecimento e valorização. Aí está, no nosso entendimento, o caráter social da criatividade de Alice. Como processo histórico se constitui numa situação concreta, exercendo a função de satisfação pessoal e de uma determinada situação social. Desta forma, a ação criativa desta criança nasce da imaginação que se origina no contexto no qual este sujeito está inserido e para a qual está motivada e implicada afetivamente. (Mitjans Martínez, 1997).

A necessidade de reconhecimento e valorização do seu produto criativo é visível em quase todos os momentos da criação das histórias. Alice é capaz de interromper sua produção para chamar a atenção da secretária da escola para prestar atenção à sua fala e é nítida sua preocupação em verificar se todos os presentes (pesquisadora, auxiliar e secretária) estão valorizando suas histórias. Por exemplo:

(Alice interrompe sua história para levantar e chamar atenção da secretária que estava ouvindo a história)

Ela não está prestando atenção!

Senta aí...

Eu vou contar..

Era uma vez uma linda princesa chamada Branca de Neve...

Chamada Branca de Neve não...chamada Chapeuzinho Vermelho....

E você aí...conta do passarinho? (pede para a pesquisadora)

- Qual história do passarinho? (Pesquisadora)

A que ela era amiga do passarinho...

Vou sentar você de cadeirinha bem aqui! (fala para a secretária).

Este fato ocorreu também durante as sessões de conto e reconto de histórias na primeira fase da pesquisa, quando Alice queria a atenção de todas as crianças voltada para a produção de sua história. Por várias vezes ela interrompeu a pesquisadora para começar a contar uma história e ficava bastante incomodada se todas as crianças não parassem para ouvi-la. Portanto, o valor aqui foi entendido pelo caráter da imaginação criativa diferenciada das outras crianças, bem como pelo seu significado para a própria criança.

Assim, entendemos que o critério de valor do seu produto, no caso de Alice, está dado através, principalmente, desses dois elementos: a satisfação de uma necessidade do próprio sujeito de reconhecimento e valorização de seu produto e o cumprimento de uma exigência ou determinação social. Desta forma, ficou demonstrado que as histórias de Alice, por mais desligadas da realidade, partem e se constituem dela exercendo uma função explícita de satisfação pessoal e de cumprimento de uma exigência social.

7.1.3. Elementos subjetivos de Alice relacionados com a expressão da criatividade na atividade de e contar histórias.

Reconhecemos cinco principais elementos subjetivos marcantes em Alice que estiveram relacionados com a expressão da criatividade na atividade de contar e histórias: a) motivação para a atividade, b) extroversão; c) autovaloração; d) segurança; e e) independência. Suas ações estão freqüentemente orientadas e são subjetivadas a partir das configurações desses elementos. São também esses cinco elementos

subjetivos que principalmente oferecem base para a ação criativa na atividade de contar as histórias.

- a) **A motivação para a atividade ou o gosto por contar histórias** – Alice demonstra ter um elevado gosto por contar histórias. Em todas as sessões que participou, tanto as individuais quanto as coletivas, ouviu a leitura da história da Branca de Neve e os Sete Anões e contou histórias com muito interesse. Segundo sua mãe, este gosto por histórias foi construído no CMEI, pois em casa não há livros e ninguém costuma ler para Alice.

Sobre esta questão, Resende (2001) afirma que a afetividade que existe na relação da professora com as crianças menores, entre 3 e 6 anos, é decisiva para introduzi-la no mundo fantasioso e emocionante das histórias, dos poemas e dos jogos, pois, assim, *“educador e criança farão parte de uma mesma realidade que integra sentidos, idéias, fantasias e emoções”* (p.123). Quando González Rey (2004a) define unidade subjetiva do desenvolvimento como formas de atividades e comunicação que se configuram subjetivamente na criança como capaz de integrar e estimular aquisições do desenvolvimento e o papel do outro neste processo, afirma que esses espaços de relações são capazes de produzir sentidos e estender essa produção de sentido a outros aspectos psíquicos que se transformarão em novas aquisições de desenvolvimento.

- b) **a extroversão:** esta característica é central na configuração subjetiva de Alice. Ela é falante, desenvolta, destemida e interessada na maioria das atividades que são desenvolvidas na sala de aula. A reclamação da professora com relação a ela é a sua inquietação, principalmente após já ter realizado a sua atividade. Segundo a professora: *“Ela não é muito tranqüila, não. Desde o dia em que ela chegou eu vi que ela é mais agitadinha.”*

Mesmo estando na sala das crianças maiores, de 5 anos, Alice se mostra mais desenvolvida com relação à fala, à extroversão e à imaginação de idéias mirabolantes. Já com relação às atividades escritas, Alice não se destaca muito,

apresentando um pouco de desinteresse. Nas sessões em que foram utilizados os desenhos no reconto da história, Alice se mostrou desinteressada, fazendo-os de forma rápida e nada caprichosa (vide anexo 4). Mas, segundo a professora, mesmo tendo três anos de idade, por causa da sua extroversão e por ser uma criança muito alegre e muito expressiva, se comporta igual às outras crianças, fazendo tudo que os outros fazem. A mãe de Alice atribui seu desenvolvimento precoce com relação à fala e extroversão, ao seu relacionamento com Felipe, o irmão mais velho de nove anos de idade. Segundo a mãe, tanto ela, quanto o irmão e o pai respondem a todos os questionamentos de Alice com muito carinho e paciência. Fato que não fica tão evidente quando tratamos da relação de Alice com a professora.

- c) **Autoavaliação positiva:** Alice demonstra, principalmente na atividade de criação das histórias, uma auto-imagem positiva. Este aspecto também ficou muito claro nas atividades observadas na sala de aula, pois Alice sempre acreditava que iria superar suas dificuldades, mesmo aquelas que mais a perturbavam, como no caso dos desenhos e das atividades de escrita.

Nas palavras da professora:

“Em sala Alice demonstra satisfação em realizar as sistematizações de registro, se orgulha das ações que realiza e faz questão de mostrar para os demais.”

E continua suas observações, afirmando:

“toda vez, após o banho chama a professora para vê-la estendendo a toalha (coisa que não sabia fazer até então), cheia de orgulho por realizar tal tarefa sozinha”.

Segundo Piaget (1995), o egocentrismo de uma criança de três anos é maior que o egocentrismo de uma criança de sete anos que, por sua vez, é maior que o egocentrismo de uma criança de dez anos. Segundo esse pensamento, podemos constatar que, nos níveis precoces do desenvolvimento, predomina o egocentrismo absoluto. Vigotski (1932/1999) explica o egocentrismo estudado por Piaget como sendo

“puro estado da consciência que não conhece outra realidade a não ser ela mesma, que vive num mundo de criações próprias”(p.117). Este estado, segundo Vigotski, manifesta-se nas etapas iniciais do desenvolvimento da consciência da criança em geral. Esse aspecto ficou visível na expressão criativa de Alice, uma vez que não conseguiu, em nenhum momento da pesquisa, desprender-se das histórias que contava. Assim, não aparece ainda em Alice, um pensamento lógico e realista encontrado em etapas posteriores do desenvolvimento.

Ao criar suas histórias, Alice sempre se coloca como heroína e personagem central das mesmas, demonstrando tal egocentrismo. Sempre se referia à presença de uma menina que entrava na casa; encontrava baratas na casa e as matava. Outra história intitulou de “A menina que andava com piolhos” (Fala coçando a cabeça). Isso indica que a criatividade de Alice, tal como preconiza Mitjans Martínez (2004), expressa o vínculo afetivo/emocional do sujeito. Porém, não podemos afirmar que esta relação autoavaliação/criatividade se faz presente em criança com uma auto-imagem bastante negativa. Apesar do egocentrismo sempre presente, segundo Piaget (1995), nas crianças dessa idade. Aí está, no nosso entender o caráter personológico e único da criatividade.

A autoavaliação positiva também foi encontrada associada à criatividade nas pesquisas de D. Smith e D. Tezgando apresentadas por Mitjans Martínez (1997, p. 66) com jovens entre 18 e 23 anos. Segundo os autores, os jovens mais criativos possuem altos níveis de autoconfiança, autoavaliação e auto-imagem positiva. Esses trabalhos são, segundo Mitjans Martínez (1997), “*interessantes porque mostram a relação da criatividade com um conjunto importante de qualidades que integram o conteúdo da auto-imagem dos sujeitos*” (p.67).

d) Segurança: também ligada à autoavaliação e à auto-imagem positiva de Alice, observamos um elemento subjetivo muito presente na fala, na postura e determinação de Alice: a segurança. Alice demonstra ser uma menina segura, firme nas suas idéias e bastante insistente quando solicita alguma coisa.

Sua postura, na hora em que foi feito o convite para participar da segunda fase da pesquisa, também nos trouxe indicadores de segurança e auto-confiança, pois não vacilou em nenhum momento em participar. Pelo contrário, deixou de realizar outras atividades pelas quais já tinha demonstrado grande interesse, para contar suas histórias, inclusive convidando outras pessoas, como a secretária e a diretora do CMEI,

para ouvi-las. Alice demonstra muita segurança quanto ao valor de sua criação, entendendo que todos tinham muito interesse em suas histórias. Contudo, sua segurança, com relação ao valor de sua criação, esteve todo o tempo submetida à aprovação e valorização do adulto.

Alice se mostra uma menina segura e destemida. Segundo sua mãe, num passeio que a creche fez a um museu, Alice foi a única que não teve medo dos bichos empalhados e dos bonecos em formato de homem primitivo. Ela já viajou sozinha para a casa dos avós na Bahia e não demonstrou sentir falta ou insegurança na ausência dos pais, apesar de ser muito apegada ao pai. Segundo sua mãe, Alice é mais apegada ao pai e ao irmão mais velho do que a ela própria.

Este elemento da subjetividade de Alice se mostrou extremamente importante no ato de criação de suas histórias mirabolantes, pois ela tinha certeza de que todos as estavam apreciando e isso lhe dava segurança para continuar criando as histórias.

Nas observações realizadas na primeira fase da pesquisa, com todo o grupo de crianças, Alice, quando colocada em situação de conflito, sempre interferia, tentando resolver a situação e querendo que sua vontade prevalecesse. Mesmo quando isso lhe custasse ter que dividir os materiais e os brinquedos.

- e) **A independência** tem sido um elemento central na configuração criativa de Alice. Este aspecto se tornou evidente em todas as sessões coletivas e individuais, bem como na entrevista com a professora e com a mãe.

Alice se apresentou, em todas as sessões, como uma criança segura que não dependia do adulto ou de colegas mais velhos para providenciar o que desejava. Só chegava a solicitar ajuda depois que tinha certeza de que não conseguiria providenciar o que queria sozinha. Isso só não ficou evidente nas atividades escritas, durante as quais, Alice recusava auxílio mesmo admitindo que não soubera fazer direito. Com relação aos livros de histórias, mesmo quando ainda não estavam disponíveis aos alunos, Alice os manipulava e começava a contar suas histórias por conta própria. Apesar de sua independência, ela não se isolou em nenhum momento durante as sessões, dentro ou fora da sala de aula, demonstrando que as relações que estabelece com os demais são

perpassadas por uma forte sensação de pertencimento e que o grupo é afetivamente desejado. Por causa dessa sensação de pertencimento, a independência de Alice não produz um isolamento em seu mundo subjetivo a não ser quando brinca ‘*de casinha*’, de ‘*bonecas*’ e de ‘*mamãe e filhinha*’, tanto no CMEI quanto em casa.

Segundo sua professora, “*nas situações de aprendizagens permanentes Alice quer mostrar independência, tomando banho sozinha e insistindo para se vestir sem a ajuda das professoras, caso que se repete na escovação e durante as atividades diárias.*”

Nas brincadeiras no parque Alice sentia dificuldades em subir e descer do escorregador sem ajuda. No entanto, insistiu neste aprendizado e, em poucas semanas, já conseguia fazê-lo. Quando isso aconteceu pela primeira vez, ela ficou muito feliz, demonstrando satisfação consigo mesma e autoconfiança.

7.1.4. Elementos contextuais que interferiram na expressão da criatividade na atividade de contar histórias no caso de Alice.

Os elementos contextuais mais imediatos que estiveram relacionados com a criação das histórias por Alice foram os próprios livros. Eles foram fundamentais para a expressão da criatividade nesta atividade específica. Em alguns momentos a pesquisadora retirou os livros da mesa, impedindo o acesso a eles e Alice se negou a criar suas histórias sem manuseá-los, mesmo que essas não tivessem nenhuma relação aparente com as gravuras dos livros.

Podemos afirmar que o gosto pelo ouvir histórias foi desenvolvido na escola, mesmo sabendo que Alice a frequenta há apenas quatro meses. Isto ficou evidente quando foi perguntado à mãe de Alice se ela tinha algum livro em casa e quando tinha ocorrido a última compra de um livro para sua filha. A mãe respondeu que nunca lhe havia comprado um livro sequer e que Alice não tinha nenhum livro em casa.

Alice pareceu não se incomodar com o fato de algumas pessoas, principalmente a secretária e a cozinheira do CMEI, terem se aproximado de onde estávamos realizando as sessões individuais, demonstrando, assim, interesse em suas histórias. Pelo contrário, em alguns momentos entendemos que este foi um elemento facilitador da criatividade na atividade de contar histórias, pois Alice

demonstrou se importar com a aprovação e a valorização dessas pessoas pelo seu produto criativo.

Outros elementos contextuais presentes nas horas de descanso, lazer e durante as refeições que, na nossa opinião, estão relacionados com a produção criativa são: música clássica instrumental durante todas as refeições e as atividades livres; biblioteca ambulante que é constantemente usada pela professora; atividades cotidianas realizadas com todas as crianças do CMEI, como: cantar músicas infantis, orações antes das refeições, conversas com todas as crianças reunidas. Estes elementos foram considerados por nós como indicadores da subjetividade social da escola que podem estar envolvidos na expressão da criatividade das crianças.

Estas práticas fazem o Centro de Educação Infantil ser diferenciado e conhecido pela comunidade como um lugar que provoca na comunidade um sentimento de pertencimento com relação à escola. Esse sentimento é evidente também por causa do histórico de luta pela construção do CMEI no bairro. Fruto de uma reivindicação dos moradores durante muito tempo e entendido como “*um sonhado desejo da população local*” (Projeto Pedagógico do CMEI, 2006, p. 5). Esse sentimento de pertencimento, por parte da comunidade local, também fica expresso na realização, em 2004, da eleição direta para diretora do CMEI quando participaram os professores e os pais das crianças.

7.1.5 Análise Conclusiva do Caso de Alice:

Identificamos cinco elementos da subjetividade de Alice que estiveram envolvidos com a expressão de sua criatividade: motivação para a atividade, extroversão, autoavaliação positiva, segurança e independência. Outros elementos aparecem como secundários, por se mostrarem menos evidentes e característicos na configuração subjetiva de Alice na atividade de contar histórias, tais como: auto-confiança, iniciativa, persistência e curiosidade.

Podemos afirmar, então, que a integração dinâmica de elementos subjetivos, como: motivação, extroversão, autoavaliação positiva, segurança, independência, auto-confiança, iniciativa, persistência e curiosidade seria o que Mitjans Martínez (2006) define como configuração criativa e que poderia ser empregada na presente situação relacionada à Alice na atividade de e contar histórias.

O processo de produção de ‘algo novo’ e com ‘valor’ - nesse caso um valor afetivo para responder a uma necessidade pessoal de reconhecimento e para cumprir uma determinação social - foi possível, pela inter-relação de configurações de elementos subjetivos constituídos no sujeito no percurso de sua atividade, de sua própria condição de sujeito e das configurações de elementos do contexto social, especialmente constituídos no espaço social em que o sujeito realizou sua ação, ou seja, a sala de aula. Já o critério novidade se expressou pela imaginação criativa de Alice que se caracterizou, fundamentalmente, pela mirabolância de idéias desconectas e sem sentido para o outro, mas com sentido pessoal e que se constituiu a partir de seu contexto social, pois as idéias de Alice partem, com rapidez e fluidez, de sua realidade concreta.

Assim, continuando o raciocínio de Mitjás Martínez (2006), na expressão da criatividade de Alice, na atividade de contar histórias, participaram tanto as configurações subjetivas da criança em sua condição de sujeito individual, quanto as configurações subjetivas do espaço escolar e familiar vinculados a ela, o que González Rey (2003) define como subjetividade social. Assim, a criatividade de Alice pode ser considerada um processo que se manifesta na sua simultânea condição de subjetividade individual e social. Assim, os elementos do contexto que mais influenciaram na criatividade de Alice na atividade de contar histórias foram as atividades desenvolvidas na escola e as sessões de conto e reconto de histórias anteriores às sessões individuais da segunda fase da pesquisa. Esse aspecto ficou evidenciado, principalmente porque Alice não tem um contato direto com livros de histórias em casa e, mesmo assim, demonstrou muito interesse, gosto pelo ouvir e contar histórias e um alto grau de motivação para a esta atividade.

7.2. O Caso de João²⁸

7.2.1. Apresentação

João tem cinco anos e nove meses de idade e está no CMEI desde os cinco anos, portanto há nove meses. Mas João veio de uma outra creche que frequentou durante dois anos quando ainda morava com sua mãe. Ele morou com a mãe e seus três

²⁸ O nome da criança é fictício.

irmãos até os quatro anos de idade. Depois a mãe não pôde mais cuidar das crianças que foram separadas. As duas gêmeas, de sete anos, foram morar com uma tia-avó materna. João e seu irmão mais novo, de três anos, foram morar com a avó paterna e o pai. Apesar de ter se disponibilizado a cuidar dos dois filhos mais jovens, o pai de João é extremamente ausente, pois está sempre viajando, e quem de fato cuida deles é a avó. A mãe tem pouco contato com o filho que praticamente não fala nela. Sua avó e seu pai moram em uma casa própria, e dividem o mesmo lote com uma tia e seu esposo. Quem mais cuida de João é a avó e a tia que é graduada em Geografia e, apesar de ter se dedicado durante dez anos à profissão, não a exerce atualmente.

João é uma das crianças mais interessadas na sala de aula no CMEI. Ele se interessa por tudo que se refere à escola e atende a todos que o solicitam. Se ele não conhece, busca conhecer e grava na sua mente os conhecimentos e informações com uma facilidade que impressiona.

João é uma criança que realmente se destaca das outras em termos de interesse e aprendizado. Gosta muito de cantar, e contar histórias e esta é a atividade que ele mais solicita da professora e da família. É capaz de se sentar e ficar todo o tempo livre folheando um livro, fingindo que está lendo. Gosta de brincar sozinho.

É uma criança que gosta de brincar de bonecas, de casinha e sempre prefere brincadeiras mais calmas e menos agressivas. Nunca entra nas brigas e nas disputas com os meninos. Não se interessa por brincadeiras que envolvem brigas e lutas. João é uma criança que não se entrosa com os meninos, prefere ficar sozinho, conversar com alguma menina mais velha ou “ler” histórias. João não é uma criança brigona, mas fica chateado e amuado quando enfrenta situações de disputa, apesar de, no geral, apresentar-se calmo e tranquilo.

Na sala de aula é o aluno que mais participa das atividades e que mais demonstra ter aprendido o que lhe foi ensinado. Gosta de escrever, mas sua preferência é as histórias memorizando-as, inclusive o nome do autor. Tem uma memória bastante aguçada e é muito detalhista.

É uma criança extremamente simpática que gosta de conversar com os funcionários da creche. Mas não fica muito tempo conversando com os adultos. Prefere ficar sozinho ou brincando dentro da sala de aula.

7.2.2. Expressão da criatividade de João na atividade de contar histórias:

Reconhecemos que a expressão da criatividade de João está relacionada à imaginação, porém de forma diferente ao caso de Alice. Em João a criatividade na atividade de contar histórias se expressa principalmente através da: a) elaboração e b) da forma dramatizada de contar a história.

- a) **Elaboração** – João cria através de conexões ligando um item da história a outro, produzindo um pensamento concatenado que enriquece, facilita ou esclarece o entendimento da idéia seguinte. Porém, julgamos que o elemento novidade, neste caso, está expresso, fundamentalmente, nos detalhes da história elaborada por João. A elaboração aqui é entendida como o aparecimento de detalhes nas histórias, ou seja, o caráter detalhista das suas histórias, isto é, o "novo" expresso nos detalhes.

Assim, consideramos essa característica da imaginação de João como uma “criação através dos detalhes” que fica muito visível quando lemos as suas histórias. Todas as vezes que foi solicitado a João para criar uma história, ele parte de outra história semelhante, não a modificando por inteiro, mas somente fazendo ligações que produzem implicações nas idéias subseqüentes. Demonstra muito interesse por histórias afirmando, em vários momentos, que é o que ele mais gosta de fazer. Este fato faz com que sua criação não se desprenda das histórias conhecidas das quais tanto gosta.

Tanto em casa como na escola, João está sempre solicitando que leiam uma história para ele e não gosta quando mudam o enredo da mesma. Demonstra gostar da história tal qual ela foi escrita, valorizando inclusive seu autor (João memoriza o nome dos autores das histórias). Porém, quando lhe é solicitado que ele mesmo seja o autor e elabore sua própria história sem se basear em nenhuma outra, esforça-se para não se desligar dos personagens e dos fatos mais marcantes. Sua criação, portanto, se dá através dos detalhes, da entonação da voz e das vozes que ele imagina ter cada personagem, tornando sua história com sentido e com valor para os outros. João busca lembrar sempre e ser o mais fiel possível a alguma história conhecida não fugindo completamente da sua realidade nem do roteiro original.

Ao recontar a história da Branca de Neve e os Sete Anões, já depois de duas sessões individuais de conto e reconto de histórias, o garoto cria uma fala para os

anões, como: “*tiau, eu já vou trabalhar!!!*” E continua sendo o mais fiel possível à história, apesar de depois repetir sua frase num outro momento. Abaixo transcrevemos um trecho de uma de suas histórias criadas com base na sua imaginação. Depois de alguma insistência por parte da pesquisadora, João reflete alguns segundos e, só depois, aceita criar a sua própria história. (Os detalhes criados por João estão em negrito):

Era uma vez uma menina de pele ***bem branca*** e cabelo ***bem pretinho***. (fala dando ênfase nas qualidades da pele e dos cabelos)

A rainha diz: espelho, espelho meu, alguém é mais bonita do que eu?

O espelho diz: A branca de neve é a mais bela...

Aí veio o caçador

(...) (João pula uma parte da história)

Ela bateu na porta como ninguém atendeu, ela entrou e subiu.

Aí os anões estavam vindo...

Aí depois eles falou: ***tiau eu vou trabalhar!***

Ela ficou na casa

Aí depois eles falou de novo : ***tiau eu vou trabalhar de novo!***

Aí a bruxa deu a maçã pra ela e era uma maçã envenenada

E ela comeu tudo

E ela morreu.

Aí os anõezinhos não tiveram coragem de enterrar ela

E colocaram no caixão

E veio o príncipe e viveram felizes para sempre.

Este aspecto também fica claro em outro trecho de uma das sessões individuais de conto e reconto de histórias:

Era uma vez a Branca de Neve

Ela lavava tudo.

Aí a rainha estava olhando pela janela... ***e ela lavando tudo...***

Aí ela era uma bebê..

Aí ela tava dormindo

Aí a rainha abriu o espelho e falou:

Espelho, espelho meu alguém é mais bonita do que eu?

Não minha rainha você é a mais bela! (salta uma parte da história original)

E ela falou: caçador, vai lá na Branca de Neve e arranca o coração da Branca de Neve

E ele foi

Aí o caçador falou: Fuja Branca de Neve fuja... (fala com entonação na voz)

Ela fugiu
 Depois ela encontrou uma casinha dos anões
 Ela bateu na porta (usa a mão e bate na mesa)
E como ninguém atendeu
 Ela entrou ***e lavou tudo***
 Aí depois ela dormiu
 E os animais ajudou ela
 Aí os anões chegou e falou assim...***tiau...***
 Eu vou, eu vou pra casa agora eu vou, eu vou, eu vou, eu vou...(cantando)
 Aí como eles foram,
A bruxa... a velha bruxa tava vindo de canoa
 Ai ela falou: coma, coma essa maçã...
A Branca de Neve falou: mas que maçã cheirosa!
 E ela comeu e desmaiou
 Aí ele pôs ela no caixão (fala apontando com o dedinho para um dos anões).

E em outra história (Chapeuzinho Vermelho):

Era uma vez...
Agora você vai sair com sua roupa vermelha
Que combinava com o seu sapato
 E ela falou assim
 Filho...filha.. .Você vai levar esses bolinhos para a vovó e...
 Tiau filho (confunde-se de novo e dessa vez não se corrige),
 Vai pelo caminho das casas (faz a voz da mãe).
 Aí depois apareceu o lobo mau e falou: ô Chapeuzinho Vermelho
 Por que você não colhe flores? (faz a voz do lobo)
Que boa idéia!
 Aí ela foi e colheu (faz a voz da Chapeuzinho)

João não é detalhista no sentido de se lembrar de todos os pormenores das histórias, mas sim no sentido de criar pequenas falas de ligações entre um fato e outro que aconteceu na história original e, ainda, no sentido de se interessar pelos detalhes da história, como por exemplo, neste caso, quando a pesquisadora está contando a história da Branca de Neve em uma das sessões individuais:

- E a bruxa? Aonde ela caiu? (João interrompe a leitura da história para perguntar)
- Num abismo grande... (Pesquisadora)
- Ah! Eu me lembro do filme... ela caiu num buraco grande atrás da pedra.

Como já foi explicitado anteriormente, Guilford (1994) apresenta esta característica como uma das atitudes mais importantes que estariam ligadas ao pensamento criativo. A elaboração de idéias seria, para Guilford, uma característica do pensamento divergente. Para este autor, a elaboração está relacionada com a fluidez e com a flexibilidade. A fluidez seria a capacidade de buscar na memória as informações aprendidas. A flexibilidade estaria ligada à capacidade de transformar, reinterpretar e reorganizar as informações aprendidas e a elaboração seria a capacidade de produzir implicações e ligações lógicas entre as idéias. Podemos dizer, a fluidez foi percebida na manifestação da criatividade de João, pois a elaboração, como expressão da criatividade, esteve sempre ligada à imaginação. João também demonstrou muita flexibilidade quando transforma, acrescentando detalhes, clareando as idéias e reorganizando as histórias que cria.

Ao contar a história dos “Três Porquinhos” o caráter novidade se expressa através de detalhes que dão sentido e uma coloração pessoal ao seu produto. Segue um pequeno trecho da história.

Três porquinhos

A mamãe falou assim:

Vocês pode comprá outra casa.

A casa de palha... (pára um pouco para pensar, demonstrando estar tentando lembrar da história).

Um fez a casa de palha e o **outro a casa de palito.**

E o outro fez a casa de tijolos.

Ai ele achou um dinheiro.

Ai ele fez a casinha e foi morar na casinha,

(Deixa eu mostrar!)

(João parou, olhou para as crianças que estavam assistindo a sessão pela janela e para a pesquisadora e mostrou as gravuras no livro).

Aí ele entrou dentro da casinha....

- b) **Forma dramatizada de contar as histórias** – uma das características mais presentes na expressão da criatividade

de João na atividade de contar histórias foi a forma através da qual ele expõe suas narrativas, fazendo uso de modulações de voz e gestos que foram interpretados como elemento de novidade.

Em todas as histórias contadas por João essa característica foi visível. Apesar de ter somente cinco anos idade, o garoto demonstra ter um senso de humor muito aguçado e consegue, também por causa de sua memória, gravar anedotas com muita facilidade. Em uma das sessões quando lhe foi solicitado que criasse sua própria história (do Pica-pau), termina sua história com uma cena engraçada:

A história do Pica-pau

O índio falou assim:

Quem acertar a coroa na cabeça do cavalo vai casar com a minha filha!

Aí depois o pica-pau falou: ah sou eu!

Aí depois.... a jacaré... (põe a mão no queixo e pára para lembrar da continuação da história, como se estivesse lembrando de alguma coisa que aconteceu num passado próximo, demonstrando estar tentando lembrar de alguma história conhecida)

O jacaré comeu ele depois e saiu

Aí o índio falou assim: quem ganhou... quem vai casar com a minha filha é:

O índio!!! (fala mudando a entonação da voz)

Aí ele viu o vestido dela...e pam pam pam pam! (faz o gesto de mostrar o vestido no peito)

Aí ela tava feia... aí ele correu

E ela correu atrás dele (fala sorrindo)

Esta característica da expressão da criatividade de João é também observada na história dos “Três Porquinhos”:

Aí apareceu um lobo mau e ele soprou.... (**João imita o lobo soprando**).

E a casa do Pedrito caiu.

Aí ele correu pra casa de palito e os dois ficou lá dentro.

Aí o lobo mau pegou a casinha, assoprou e a casa deles caiu.

E eles foi prá casa de tijolos (pára mais uma vez e mostra a figura no livro para as crianças que estavam assistindo a sessão pela janela).

Aí depois o lobo mau foi e assoprou (**imita o lobo soprando**)

E a casa não caiu.

Aí o lobo: Não caiu? **(mudando a voz, dando entonação como se imitasse o lobo).**

Aí ele entrou pela chaminé, e (procurando o terceiro porquinho no livro, e mostrando o porquinho) esse aqui ó, fala:

Vou fazer um chá.

Aí o lobo mau **(puf!)**,

Caiu lá na poça d'água que ele ia fazer um chá **(e faz o gesto do lobo caindo)** e queimou o rabo. **(fala sorrindo)**

Aí ele nunca mais ia perturbar eles.

Aí depois ele tentou abrir a porta com um pau e ele não conseguiu

E aí eles foi e viveu felizes para sempre.

Esta característica da criatividade de João na atividade de contar histórias, ou seja, o seu senso de humor não é apenas observado na sua linguagem verbal, mas fica notório em seu modo de olhar e de contar as histórias, dando sempre um colorido pessoal às situações narradas. João conta as histórias caracterizando a fala dos personagens, fazendo gestos (inclusive dos detalhes) tornando-as mais atrativas e engraçadas.

O critério de valor está, no caso de João, vinculado com a necessidade própria do sujeito de entreter os outros. João demonstra se importar com os colegas e com a pesquisadora, sempre parando para mostrar as figuras das histórias, dando sentido às mesmas, clareando-as, com gestos e detalhes, para torná-las compreensíveis para os demais. Este fato fica evidenciado em todas as histórias contadas por João. Segue abaixo, dois exemplos nas histórias dos Três Porquinhos (Situação 1) e na história do Pica Pau (Situação 2):

Situação 1:

Um fez a casa de palha e o **outro a casa de palito.**

E o outro fez a casa de tijolos.

Ai ele achou um dinheiro.

Ai ele fez a casinha e foi morar na casinha,

(Deixa eu mostrar!)

(João parou, olhou para as crianças que estavam assistindo a sessão pela janela e para a pesquisadora e mostrou as gravuras no livro).

Situação 2

Ai ele viu o vestido dela...e pam pam pam pam! (faz o gesto de mostrar o vestido no peito)

Aí ela tava feia... aí ele correu

E ela correu atrás dele (fala sorrindo)

7.2.3. Elementos subjetivos de João relacionados com a expressão da criatividade na atividade de contar histórias.

Reconhecemos três principais recursos subjetivos marcantes em João que estiveram relacionados com a expressão da criatividade na atividade de contar histórias: a) a motivação para a atividade b) a reflexão, e c) a preocupação com a aparência. As ações de João, no contexto desta atividade, estão orientadas e são subjetivadas a partir de configurações desses elementos principais. Reconhecemos também que estes três elementos subjetivos formam a base para a criatividade na atividade de contar histórias por parte deste sujeito. Aprofundaremos cada um dos tópicos mencionados.

- a) Motivação para a atividade de contar histórias** - João demonstra ter uma elevada motivação para a atividade de ouvir a leitura em voz alta das histórias. Por várias vezes, tanto nas sessões de observação, como nas sessões de leitura da história da Branca de Neve e os Sete Anões, na primeira fase da pesquisa, ele demonstra gostar muito de ouvir as histórias, sempre solicitando à pesquisadora que leia para ele. João foi capaz de deixar de ir para o parque, por duas vezes, na primeira fase da pesquisa empírica, para ficar na sala, ao lado da pesquisadora, ouvindo mais histórias.

A motivação para o ato de ouvir e contar histórias como elemento subjetivo favorecedor da criatividade de João, nesta atividade, também foi verificado na entrevista com sua tia que afirma que ele solicita que leiam histórias para ele desde quando veio morar com a família paterna. Frisa, ainda, que este gosto pela leitura veio

da casa de sua mãe, onde ele morou até os quatro anos de idade. Segue abaixo, suas próprias palavras,

“Ele sempre pede prá mim e prá minha mãe prá gente ler histórias prá ele. Mas, eu devo confessar que esse gosto ele não adquiriu lá em casa, mas ele já veio da casa da mãe gostando de ouvir e contar histórias. Ela sempre lia pros filhos.”

A leitura e o ato de contar histórias foi reconhecido neste sujeito como uma prática prazerosa e lúdica, tal como indica Resende (2001), pois, como já foi citado no capítulo V desta tese, a literatura, como parte da arte, projeta um mundo de encantamento capaz de fazer a criança sonhar, pois o pré-leitor não concebe o real de forma exclusivamente racional, mas de maneira sensível, imaginativa e intuitiva. Ainda segundo a autora, a oralidade das histórias e o universo dos livros, propicia à criança vislumbrar encantos e novidades, pois são dois campos ricos que devem ser explorados visando à recreação e a criação.

Amabile (1989), ao tratar das chamadas situações criativas, considera a motivação intrínseca para a atividade com a qual a criança está envolvida fator primordial para a criatividade. Os aspectos sociais e as circunstâncias são pertinentes, mas porque têm impacto na motivação intrínseca.

Para Castle (2005), a leitura em voz alta para o pré-leitor consiste numa experiência social que se relaciona com o desejo de entreter, informar, confortar e inspirar a criança para criar e imaginar situações novas que lhe dão prazer. Por isso, a criança solicita a leitura de histórias.

b) Reflexão – observamos que a criatividade de João na atividade de contar histórias sempre se apresenta após uma reflexão. Em nenhuma das sessões João deixou de pensar alguns segundos antes de começar a contar a história. Mesmo enquanto ouve as histórias, contadas pela pesquisadora e solicitadas por ele, João demonstra pensar naquilo que está vendo e ouvindo.

Na sua atividade de reflexão sobre a história, demonstra oscilar entre a realidade da história e a sua imaginação. Às vezes, deixa fluir uma frase ou uma idéia criativa, mas logo volta à realidade da narrativa. Essa dificuldade em manter sua imaginação longe da realidade pode se dar, dentre outros fatores, por causa do

conhecimento e carinho que ele demonstra ter pela história. Fica tentando o tempo todo ser fiel à mesma, sem ser desleal em nenhum detalhe. Porém não consegue ser tão fiel e acaba por deixar sua imaginação aparecer, de forma mais tímida, porém, com nexos e sentido.

Nas atitudes e posturas de João, no seu processo de criação das histórias, constatamos que seu comportamento é fortemente influenciado pela situação concreta de conto de histórias que ele vivencia na escola e em casa. Ao criar partes da narrativa, consegue abstrair o significado dos fatos registrados nas histórias contadas, mas não consegue se desvincular completamente deles. Isto significa que, apesar de ainda não ser capaz de pensar ou criar novos acontecimentos, esta tentativa constitui um passo importante no percurso que o levará a ser capaz de, mais tarde, desvincular-se totalmente das situações concretas das histórias e criar novas situações ainda desconhecidas e não vivenciadas. Neste caso, a tentativa de criação de histórias totalmente novas provê uma situação de transição entre a ação de João com objetos concretos, no caso os livros, e suas idéias com significados baseados nas histórias conhecidas e guardadas na memória.

Assim, podemos dizer que, no caso, o processo de criação de histórias criou uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tal como concebe Vigotski (1934/2000). Nesse processo, o pesquisador teve um papel fundamental, pois sempre buscava interagir com João no sentido de incentivá-lo a pensar sobre seus próprios textos, desvinculando-se da realidade concreta das histórias contadas. Dessa forma, a criatividade se constituiu nas condições culturais e concretas criadas pelo cenário da pesquisa.

O processo de expressão da criatividade de João sofreu uma evolução visível durante o período de execução da pesquisa empírica, que durou aproximadamente três meses. Foi nítido neste sujeito o desenvolvimento de recursos psicológicos, dentre eles o pensamento reflexivo sobre as histórias, que lhe permitiu ações criativas neste contexto específico. João buscou, durante todas as sessões de conto e reconto de histórias, superar-se e obedecer a tudo que lhe foi solicitado com rigor e disciplina. Aqui está, no nosso ponto de vista, a dimensão relacional do outro na constituição da criatividade de João. Nesta dimensão, *“os aspectos culturais aparecem muito mais singularizados a partir dos espaços produzidos por sujeitos em relação, espaços estes que terão um caráter processual configurado no mesmo espaço da relação”* (Mitjans Martínez, 2004, p. 86). Assim, o outro, neste caso os livros e a

pesquisadora, potencializaram o desenvolvimento de recursos subjetivos associados à criatividade, numa relação que não é direta, mas mediada por um sistema de comunicação e de atividades (González Rey, 2005b).

No nosso ponto de vista, esses sistemas de atividades (conto, reconto e criação de histórias, manipulação dos livros, dentre outros elementos), de comunicação (relação pesquisadora/sujeito, sujeito/escola, sujeito/família) e as contradições existentes entre eles produziram um movimento particular que constituiu, no caso de João, espaços de sentido tornando-o sensível a novas aquisições no seu desenvolvimento. Assim, a criatividade, no contexto de e contar histórias, pôde ser desenvolvida vinculada à produção de novos sentidos subjetivos na realização da própria atividade no momento da pesquisa.

A reflexão, como elemento subjetivo que faz parte da configuração criativa de João, também se caracteriza pela dependência que este sujeito demonstra de auxiliares mnemônicos. Esta característica da criatividade no caso de João ficou muito evidente pela dependência deste sujeito de recursos externos que funcionassem como auxiliares da reflexão. Isso se deu também por que sua criação, na atividade de contar histórias, apresentou-se de forma bastante associada a lembranças de outras histórias por ele conhecidas. João demonstra não conseguir criar sem se valer do auxílio dos livros que o ajudassem a lembrar dos fatos, uma vez que ele se dedicou ao máximo em ser fiel às histórias conhecidas. Quando lhe foi solicitado que criasse sua própria história sem se valer de nenhum recurso mnemônico, no caso as gravuras dos livros, João busca em sua memória, uma história vista nos dias anteriores ao momento da pesquisa (História do Pica-pau). Porém, os recursos disponibilizados à percepção imediata de João parecem mais fáceis de serem utilizados, segue a transcrição desta situação:

- Conta uma história sem olhar em nenhum livrinho (Pesquisadora)
- Você conta?
- Quer pensar um pouco? Pode pensar.
- Tá bom.vou contar a história do pica-pau

A História do Pica-pau

O índio falou assim:

Quem acertar a coroa na cabeça do cavalo vai casar com a minha filha!

Ai depois o pica-pau falou:

Ah sou eu!

Aí depois... a jacaré... (põe a mão no queixo e pára para lembrar da continuação da história)

(Demonstra estar tentando lembrar de alguma história conhecida)

O jacaré comeu... ele depois e saiu

Aí o índio falou assim:

Quem ganhou...

Quem vai casar com a minha filha é:

O índio!!! (fala mudando a entonação da voz)

Sobre essa facilidade em usar recursos mnemônicos mais acessíveis à percepção, Vigotski (1931/2000) afirma, como foi explicado no segundo capítulo desta tese, que existem dois tipos diferentes de memória nas sociedades. O primeiro dominante no comportamento de povos iletrados, que ele chama de '*memória natural*' (p.52). Este tipo estaria muito próximo à percepção e caracteriza-se pelo imediatismo, uma vez que surge como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos. É o que Vigotski chama de operações com signos que, mesmo esse tipo mais básico, está ausente nas espécies superiores de animais.

Continuando o raciocínio de Vigotski, constata-se que outros tipos de memória são encontrados nas sociedades e constituem produtos das condições específicas do desenvolvimento da criança. Mesmo algumas operações aparentemente simples estendem a memória para além das dimensões biológicas que fazem os seres humanos superarem os limites impostos pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada.

Reconhecemos que João oscila entre esses dois tipos de memória que está na base de sua criação. A memória mais elementar que depende de recursos mais ligados à percepção imediata e uma memória mais elaborada, constituída no momento mesmo da pesquisa. Porém o primeiro tipo, apontado por Vigotski e mais ligado à percepção, é o que prevalece no caso de João, pois ele demonstra depender dos livros, como recursos mnemônicos, o tempo todo, mesmo quando não está criando suas histórias.

Ainda sobre o papel da memória na imaginação criativa, a psicologia associacionista entende que o surgimento de novas imagens na imaginação é resultado de combinações singulares e casuais de elementos que não são novos em si. Sobre este aspecto Vigotski (1932/1999) explica:

essa é a lei fundamental da imaginação do ponto de vista da velha psicologia, cujos porta-vozes eram Wundt e Ribot, os quais diziam que a imaginação é capaz de criar numerosas combinações novas de elementos anteriores, mas não é capaz de criar nenhum elemento novo (p.109).

Assim, para esses psicólogos, a imaginação ou fantasia humana está limitada pela quantidade de imagens obtidas por associação e nenhuma nova conexão não vivida pode se somar ao processo da imaginação. Em outras palavras, o começo criativo não é próprio da atividade da imaginação e esta dispõe de um círculo limitado de combinações. Assim, para Wundt, a imaginação, por estar muito ligada à memória, não é capaz de criar elementos novos, mas, sim, combinações novas. Por exemplo, o pensamento ou a contemplação real de um casamento podem levar a imaginação a uma idéia oposta (de separação, da sepultura), mas não de algo alheio a ela. Dito de outra forma, a imaginação está muito arraigada ao conteúdo de nossa memória, prejudicando o surgimento da novidade. Já os idealistas entendem que toda a atividade humana está impregnada de um princípio criativo, pois o homem sempre acrescenta algo de seu ao que percebe da realidade externa.

Assim, na análise de Vigotski (1932/1999), se a psicologia associacionista reduzia a imaginação à memória, os intuitivistas ou idealistas procuravam mostrar que a própria memória nada mais é do que um caso particular da imaginação. No caso de João esteve bastante ligada à memória, no entanto, podemos observar que elementos novos foram associados à história conhecida e não somente combinações novas.

Vigotski (1932/1999), ao tratar do desenvolvimento da imaginação na infância, explica que a imaginação não repete impressões isoladas em formas e combinações iguais, mas, sim, constrói novas séries destas combinações com base na memória, ou seja, em impressões anteriormente acumuladas. O autor continua seu raciocínio, explicando que a imaginação reprodutora seria a própria memória, mas a imaginação criativa, embora seja de certo modo uma imaginação reprodutora, como forma de atividade não se funde com a memória. Para ele, a imaginação criativa é considerada uma atividade especial que constitui um aspecto peculiar da atividade da memória.

O que difere as idéias vigotskianas dos associacionistas, dos idealistas e de Piaget é o fato de Vigotski (1932/1999) entender que nenhuma atividade humana está emancipada da realidade circundante. Portanto, não se pode conceber que a imaginação e o pensamento estejam orientados para a obtenção do prazer e que a estrutura de

espelhismo, a ilusão, seja uma forma mais primária que o pensamento voltado para a realidade. Nas idades mais precoces não deparamos com a obtenção alucinatória do prazer, mas com a satisfação real de necessidades. Isto é, necessidades reais de alimentação e afeto que se satisfazem na realidade que constituem a forma primária da consciência. Assim, *“o caminho da satisfação real passa, na primeira idade, pela realidade, sem se desviar dela”* (p.119).

Reconhecemos que em João a imaginação está ligada à motivação para a atividade de contar histórias que tem um caráter dirigido e está orientada para o objetivo que lhe foi determinado – criar sua própria história. Sua imaginação criativa, então, está dirigida, do princípio ao fim, para um objetivo que João persegue com determinação. O motor principal da imaginação dele é, portanto, a necessidade de alcançar o objetivo proposto, que está ligado ao sentimento de reconhecimento e de valor do seu produto criativo e que responde a uma necessidade real e não à uma alucinação. João também demonstrou se preocupar em comunicar o seu produto criativo de forma clara e inteligível.

João demonstra, ainda, estar constantemente fazendo uma observação de sua vida interior como se estivesse examinando seus próprios pensamentos e sentimentos antes de criar suas histórias. Esta atitude reflexiva também é visível quando João reconta as histórias já conhecidas. João, porém, não é uma criança tímida. Costuma cumprimentar os funcionários da escola, faz interferências na sala de aula e conta suas histórias com tranquilidade. Assim, observamos que a reflexão de João está mais associada a um nível razoável de isolamento do que de timidez, pois ele gosta de ficar sozinho e de brincar sozinho, apesar de estar, segundo a professora, melhorando nesse aspecto, ainda continua se isolando um pouco das outras crianças.

A tia de João deixa claro, na entrevista, que este isolamento era bem mais freqüente há um ano atrás quando ele veio morar com a família do pai. Segundo ela, esse isolamento tem melhorado muito depois que ele entrou para o CMEI. O elemento introspecção fica muito claro também nas sessões de observação das atividades de sala de aula e de conto e reconto das histórias. João sempre demonstra estar examinando sua consciência e pensando sobre o que está ouvindo.

Reconhecemos ainda que a reflexão não está, neste caso, relacionada com o egocentrismo absoluto de Piaget (1995), pois João não se coloca como centro das histórias que cria, mantendo-se, até certo ponto, distante das mesmas, fazendo o papel de narrador e não de personagem. Em nenhuma das histórias contadas por João, ele se

coloca como personagem principal ou mesmo coadjuvante, não demonstrando egocentrismo neste contexto.

Para González Rey (2006), um grande erro, que tem derivado do pensamento de Piaget, na relação entre a aprendizagem e estrutura, é considerar que a reflexão só pode ser desenvolvida a partir do estágio lógico-formal. E continua explicando que a reflexão implica, para crianças mais jovens, na orientação a pensar.

c) cuidado com a aparência – este elemento é mais sutil em João, apesar de não ser difícil perceber que questões relacionadas ao vestuário e à higiene pessoal são valorizadas por ele. Nas histórias que cria, cita aspectos que não estavam presentes nas histórias conhecidas, deixando reconhecer que este é um elemento importante para ele. Assim, quando reconta a história da Chapeuzinho Vermelho, faz menção à cor de sua roupa que combina com o sapato: (a transcrição integral desta história está apresentada na p. 176 desta tese).

Chapéuzinho Vermelho

Era uma vez...

Agora vai sair com sua roupa vermelha

Que combinava com o seu sapato...

Esse interesse pela aparência pessoal também pôde ser observado nas sessões coletivas, da primeira fase da pesquisa, de conto e reconto de histórias. João sempre se interessava pelas roupas dos personagens, demonstrando querer ver as gravuras, principalmente das cenas mais extravagantes. Seu interesse, contudo, não se limitava ao figurino somente, mas ao cenário, às paisagens e às cores das ilustrações das histórias. Ao realizar o seu desenho, João toma o cuidado em usar uma variedade de cores incomum às outras crianças da turma. Podemos observar que, no seu primeiro desenho, João se preocupa com os detalhes do vestido da Branca de Neve, mesmo ela estando no caixão, e com a roupa de um dos anões (vide anexo 5). Já no segundo desenho, João se preocupa em fazer o vestido da Branca de Neve e seus sapatinhos combinando com o vestido (anexo 6).

O garoto cuida também da sua aparência pessoal. Nunca fica sem chinelo e está sempre arrumado e bem limpo, manifestando inclusive orgulho desse fato. É interessante observar como a criatividade de João reflete esse elemento da sua

subjetividade, pois ele fica visível tanto nos desenhos como nos detalhes da história que cria e, mesmo ele sendo ainda uma criança pequena, sua a criatividade expressa seu vínculo a elementos da personalidade. É neste sentido que Mitjans Martínez (2006) afirma que a subjetividade e a criatividade não são processos intrapsíquicos, mas esta se faz possível pela inter-relação de configurações de elementos subjetivos do sujeito, constituídos no percurso de sua história, da sua condição de sujeito e das configurações da subjetividade social, constituídas nos espaços sociais em que o sujeito atua.

7.2.4. Elementos contextuais que interferiram na expressão da criatividade na atividade de contar histórias no caso de João

Tal como no caso de Alice, reconhecemos que os elementos do contexto relacionados à criatividade de João são, prioritariamente, os livros. Este sujeito não utiliza outros objetos do contexto, como brinquedos e roupas, na criação de suas histórias, mas não abre mão de manipular os livros durante a narração das mesmas, demonstrando que esses objetos são importantes como auxiliares da memória em relação às histórias já conhecidas. Assim, João demonstra uma certa dependência deles para contar e recontar suas histórias.

Outro elemento externo que interferiu na expressão da criatividade de João foi o desenvolvimento do projeto: *Quero Ajudar e Alimentação Saudável*, desenvolvido pela escola no período de maio a agosto de 2007. Este projeto proporcionou momentos de reflexão e de discussão que puderam fazer com que João adquirisse um maior interesse em ajudar na organização dos brinquedos, dos materiais dele e dos colegas, bem como na limpeza da sala de aula. Atitudes que estiveram presentes durante as sessões de elaboração de histórias. João se mostra organizado, disciplinado e solidário e esses elementos da sua personalidade se expressam nas suas histórias quando demonstra preocupação em dar sentido e significado para seus textos e quando demonstra estar interessado em clarear suas idéias aos colegas que assistiam as sessões.

Outro projeto desenvolvido pelo CMEI durante os meses de janeiro a abril de 2007 que também pode ter interferido na expressão da criatividade de João no ato de contar histórias, foi: *Viver no CMEI é sorrir, cantar, pular e criar*. Com este projeto as crianças tiveram a oportunidade de conhecer brincadeiras diferentes dos tempos dos

nossos pais e avós e ainda foram contadas e dramatizadas histórias dos clássicos infantis e músicas tradicionais. Antes de vivenciar estas atividades na escola João era mais fechado, mais isolado e não gostava muito de brincar com as outras crianças. Tanto segundo a professora quanto segundo sua tia, após estas atividades, João tem se mostrado mais amigo, mais solidário e mais interessado nas brincadeiras coletivas.

Reconhecemos, ainda, outros elementos, como a música clássica durante as refeições e as atividades no parque; a biblioteca ambulante; as atividades de leitura de histórias infantis pela professora na sala de aula; bem como as conversas informais com todas as crianças em grupo antes das refeições. Trata-se de elementos do contexto social que podem ter produzido sentidos subjetivos no sujeito estudado que podem ter cooperado para a constituição de sua criatividade.

Assim, este conjunto de ações, atividades e sistemas de comunicações e relações, que constitui a subjetividade social desta escola, está implicado, por diferentes vias e de forma direta e indireta, no processo de expressão da criatividade de João. Pois sua tia afirma que, depois que o garoto está frequentando o CMEI, seu interesse por e contar histórias aumentou bastante, sua postura frente aos acontecimentos mudou, demonstrando estar menos isolado e mais receptivo na relação com as pessoas.

7.2.5. Análise Conclusiva do Caso de João:

Mesmo sem querer contar detalhes da vida de João antes de chegar à casa da família de seu pai, sua tia reconhece que esse gosto por ouvir e contar histórias já veio da relação de João com a mãe. Segundo ela, a mãe do menino sempre o estimulou muito para esta atividade que apresentou uma evolução significativa no CMEI. Sobre esse papel do outro como potencializador de recursos subjetivos relacionados à criatividade, Mitjans Martínez (2004), afirma:

Destacamos aqui o outro como outro dialógico que, em sua condição de interlocutor ativo, participa da geração do espaço social em que se define a ação criativa, da qual o outro pode participar como incentivador e estimulador, enquanto pode potenciar o desenvolvimento de recursos subjetivos associados à criatividade (p.87).

Outros elementos aparecem, na configuração subjetiva de João, que estão na base da expressão da criatividade, porém de forma menos evidente, na atividade de

contar histórias, tais como: solidariedade, paciência, tranquilidade, organização e curiosidade.

Podemos afirmar que a criatividade de João se expressa, na atividade de contar histórias, pela integração dinâmica desses elementos subjetivos citados anteriormente que formam o que Mitjans Martínez (2006) chamou de configuração criativa. Assim, podemos dizer que elementos subjetivos como: a motivação pela atividade ou o gosto por ouvir e contar histórias, a reflexão e a preocupação com a aparência e, em menor grau, a solidariedade, a paciência, a tranquilidade, a organização e a curiosidade, formam a configuração criativa de João na atividade de contar histórias.

Com relação ao valor, o sujeito demonstrou se importar com a valorização de seu produto pelo outro (no caso a pesquisadora e os colegas que assistiram à sessão), pois, quando os colegas solicitam que lhes mostre nos livros as gravuras das histórias, demonstrando interesse por suas histórias, João se importa com eles e atende à solicitação. Este aspecto é importante para o menino que demonstra se importar se o outro está gostando e entendendo produto criativo (a história). João folheia os livros, acrescenta detalhes às histórias, conta imitando as vozes dos personagens, o que dá um aspecto pessoal, atrativo e engraçado ao conto. Porém, o valor de seu produto criativo, manifesta-se principalmente como um valor para si próprio que responde a uma necessidade pessoal, pois ele mesmo sorri de suas intervenções, interpretações e gestos, mas que também beneficia os outros.

João demonstra também se preocupar em criar suas histórias, seguindo regras pré-estabelecidas e atendendo a uma exigência social. Assim, seu rigor e disciplina fazem do seu produto criativo uma história com significado para si e para o outro. Neste caso, ficou visível que o desenvolvimento da linguagem constituiu um forte impulso para a imaginação criativa de João, pois este sujeito pôde expressar com palavras e gestos os significados que quis dar às suas histórias, que nem sempre coincidiam com as idéias da história original.

7.3. Análise Integrada de Ambos os Sujeitos:

Fazendo uma análise dos dois casos estudados, verificamos algumas semelhanças e diferenças em relação com a criatividade dos sujeitos. Quando tratamos da expressão da criatividade de ambas as crianças, percebemos que esta se manifesta e se expressa de diferentes maneiras mesmo sendo no contexto de conto e reconto de uma mesma história.

Com relação à expressão da criatividade de Alice, vemos que esta se manifesta, basicamente, através da imaginação que é caracterizada principalmente pela mirabolância de idéias. Diferentemente de João, que tem sua criatividade expressa pela imaginação, porém mais baseada no detalhamento e dramatização da história. Alice não está preocupada com regras ou com um rigor no sentido de ser fiel às histórias lidas e demonstra, inclusive, que todo esforço feito com relação a fazê-la familiarizar-se com a história, contando-a e recontando-a de forma incisiva e diferente, sob a ótica de vários autores, parece não influenciar muito em sua criação. Já no caso de João, as contínuas sessões de conto e reconto da história fizeram com que este sujeito decorasse de forma bastante eficiente a história contada (Branca de Neve e os Sete Anões) o que influenciou sua criação que se expressou através da introdução de diversos detalhes e do caráter altamente personalizado com o qual contava suas histórias.

Com relação ao valor, o que se constatou foi que, embora os dois sujeitos selecionados para os estudos de casos possuam características subjetivas profundamente diferentes, ambos demonstram que o valor do seu produto cumpre, essencialmente, a função de satisfação de uma necessidade pessoal, mesmo que, no segundo caso, o outro se beneficie de seu produto criativo.

Os dois sujeitos possuem algumas características subjetivas semelhantes que se coincidem principalmente no gosto pela atividade de ouvir e contar histórias. Nesses termos, ambos se sentem motivados para a atividade. Além disso, ambos os sujeitos apresentam uma preferência explícita por brincadeiras que envolvam a imaginação e a fantasia, por exemplo, os jogos de papéis. Fato que também ficou evidenciado nas pesquisas de Moreno (2006).

Outra semelhança observada é que os dois sujeitos brincam bastante com as outras crianças da sala, porém, não escondem sua preferência por brincadeiras solitárias, ambos preferem brincar sozinhos. Segundo os relatos e as observações realizadas, tanto Alice quanto João são capazes de despende alguns minutos de sua

atividade livre, brincando de teatrinho, de casinha e criando situações imaginárias isoladamente. Como consequência dessa predileção, ambos os sujeitos, tanto em casa como na escola, conversam muito consigo mesmos.

Ao tratar do papel da brincadeira na primeira infância Vigotski (1930/2000) entende que, quando surgem na criança os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, esta se envolve num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. Segundo ele,

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar é o brinquedo em ação. (p.123).

O autor continua seu raciocínio, afirmando que na brincadeira a criança se desprende da percepção imediata dos objetos ou da situação que a afeta de imediato, e começa a dirigir seu comportamento para o significado desta situação. Assim, na primeira infância, ocorre uma divergência entre os campos de significado e os campos da visão. No brinquedo a ação surge das idéias, pois o pensamento está separado dos objetos. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos, mas esse processo não acontece de uma só vez, pois é difícil para a criança separar um pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Essa dificuldade de separar um pensamento de um objeto real pôde ser observada nas histórias criadas por Alice, mesmo quando imagina coisas mirabolantes. Ao contar sua história da “Menina que andava na parede como a barata” ou da “Menina que andava com os piolhos”, refere-se à sua própria realidade e não consegue dar um significado diferente à mesma.

Já no caso de João, suas histórias são criadas mais próximas à realidade das histórias conhecidas por ele e mais distantes de sua própria realidade. Nesse aspecto João demonstra conseguir desprender seu pensamento de sua realidade concreta de uma forma um pouco mais eficiente. Isto, segundo Vigotski (1930/2000), caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo que se apresenta como um estágio entre

as restrições situacionais da primeira infância e o pensamento desvinculado de situações reais do adulto.

Em relação às diferenças observadas nos processos subjetivos envolvidos com a criatividade entre os dois casos estudados, alguns aspectos merecem ser sublinhados. Em primeiro lugar apontamos elementos, aparentemente contraditórios da subjetividade, em cada um dos sujeitos, que estiveram na base da ação criativa na atividade de contar histórias. Enquanto Alice se mostra uma criança extremamente extrovertida, João é uma criança mais introspectiva. Enquanto Alice demonstra ter uma necessidade explícita de valorização de seu produto criativo, incomodando-se com as pessoas em volta e exigindo atenção e admiração de forma até mesmo autoritária, João se apresenta como uma criança mais ensimesmada durante a criação das histórias. Apesar de demonstrar, algumas vezes, que não se incomoda se alguém está ouvindo ou prestando atenção no que diz, esforça-se para elaborar uma história clara, com sentido e que cumpra a função de entretenimento.

Outra diferença marcante entre João e Alice é que a expressão criativa do primeiro se mostra de uma forma mais discreta e elaborada, quando tratamos de modificações da história. Essas modificações se mostram qualitativamente diferentes na expressão dos dois sujeitos. Ao criar suas histórias, João as modifica a partir da introdução de detalhes, conferindo a elas uma coloração pessoal e com sentido. Já Alice não se prende às histórias, fazendo de sua criação, na maior parte das vezes, um conjunto de frases desconexas.

Poderíamos, então, afirmar que a criatividade de Alice, na atividade de contar histórias, está baseada, fundamentalmente, na imaginação marcada por idéias mirabolantes, manifestando-se através de uma série de nexos confusos. Neste aspecto, poderíamos concluir que Alice está vivenciando o egocentrismo infantil nos termos expostos por Piaget (1979), aquela forma transitória entre a imaginação infantil e o pensamento realista do adulto. Contudo, esse pensamento não se apresenta como algo não comunicável e centrado exclusivamente na satisfação de seus desejos, como analisa Piaget. Ao contrário, apresenta-se como a busca de uma necessidade real de satisfação pessoal e obtenção de aprovação e valorização pelo outro. Além disso, o pensamento egocêntrico de Piaget seria um pensamento autista, não verbal e, por conseguinte, não-comunicável. Contudo, essa pesquisa mostra, a cada passo, que o processo de imaginação criativa de Alice está ligada à principal forma psicológica de comunicação com aqueles que estão a sua volta, a linguagem.

Quando tratamos do aspecto do valor social relacionado ao produto criativo de ambos os sujeitos, podemos afirmar que, se consideramos o conceito de criatividade (processo da subjetividade) como a produção de algo novo e de valor de Mitjans Martínez (1997), concluímos que as histórias de Alice só têm sentido e valor para ela mesma. Enquanto o produto de João, além de cumprir uma exigência pessoal, cumpre uma exigência social, neste caso o entretenimento. João demonstra se preocupar em dar sentido para suas histórias, criando falas, detalhes e contando-as de forma a entreter e a transmitir um certo suspense na sua narração.

Sabemos que a criatividade se constitui na criança desde muito cedo não existindo uma idade cronológica específica para se manifestar. O que se percebeu nesta pesquisa, porém, é que a evolução dessa expressão não diminui pela influência inibidora da sociedade, mas que a criatividade vai se constituindo de forma qualitativamente diferente. No caso de Alice, sua imaginação criativa se expressa pela fluidez e mirabolância de idéias, por causa da sua história de vida que lhe permitem interagir com seus pais, irmão e outras pessoas da família e da creche que respondem aos seus questionamentos e ouvem com paciência suas histórias. Alice é a irmã mais nova e esse lugar que ocupa na estrutura familiar lhe permite errar mais sem ser reprimida, aventurar-se e arriscar-se mais, pois se sente protegida pelo irmão, bem mais velho do que ela.

Já a criatividade de João, na atividade de contar histórias, expressa-se de forma mais presa à realidade das histórias conhecidas, apresentando-se com uma preocupação nítida em não errar e não criar histórias desconexas e sem sentido. Essa postura é exigida de João também na sua casa. Ele é o irmão mais velho que deve zelar e, às vezes, cuidar de seu irmãozinho de três anos. Assim, João percebe, também por causa do lugar que ocupa na estrutura familiar, que não deve se arriscar, que deve cumprir regras e evitar os erros.

Tudo isso nos leva a concluir que, como afirma Mitjans Martínez (1997), é impossível encontrar um perfil único para todos os criativos e que a criatividade se expressa em formas e níveis diferentes.

Essa pesquisa demonstra que a criatividade de Alice, na atividade de contar histórias, está mais relacionada à imaginação e à fantasia do que a criatividade de João, neste mesmo contexto. Ao adotarmos o conceito de Mitjans Martínez (2006), que concebe a criatividade como um processo complexo de produção de algo novo e de valor, e que possui na sua base elementos subjetivos, que se configuram e se expressam

no sujeito, no percurso de sua história individual e das configurações da subjetividade social, constituída nos espaços sociais nos quais o sujeito atua, podemos afirmar que João se apresentou mais preocupado com o valor que suas histórias adquirem para o outro.

Desta forma, quando comparamos os dois sujeitos vemos que tanto a expressão da criatividade, quanto a configuração criativa que está na sua base são diferentes. No caso de Alice, sua imaginação criativa se expressa através da fluidez e mirabolância das idéias e da rapidez com que cria situações não vividas. Sem preocupação em errar ou dar sentido às suas histórias. Isto não significa, contudo, que Alice não esteve preocupada com a valorização e reconhecimento das mesmas pelo outro.

Já no caso de João sua imaginação, elemento constitutivo da criatividade, expressa-se através da elaboração dos detalhes e da forma pessoal e engraçada que conta as histórias. Diferentemente de Alice, João demonstra preocupação em dar sentido e nexos às suas histórias deixando clara sua função de entretenimento.

Já com relação aos elementos subjetivos que estiveram envolvidos e promoveram criatividade, no primeiro caso foram, principalmente, a motivação para o ouvir e contar histórias, a extroversão, a autovalorização positiva, a segurança e independência. Concluímos, assim que estes elementos formaram a configuração criativa de Alice na criação de histórias.

No segundo caso os elementos subjetivos que estiveram na base da ação criativa na atividade de contar e recontar histórias foram: a motivação para esta atividade, a reflexão e a preocupação com a aparência. Podemos afirmar, assim que a configuração criativa de João, neste contexto, se constituiu desses elementos subjetivos.

Com relação aos elementos contextuais que interferiram na expressão da criatividade, predominou, em ambos os casos, o uso e manipulação das obras literárias mesmo quando as histórias criadas não tinham uma relação direta com as histórias dos livros (caso de Alice).

Todas essas observações indicam que a criatividade dos sujeitos desta pesquisa, se expressou de forma diferente, com características diferenciadas e que a configuração criativa de cada sujeito se constituiu de maneira individual e única, sendo impossível, como já apontado na literatura, estabelecer um perfil padrão para os elementos subjetivos implicados na expressão da criatividade.

ARGUMENTAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta que o objetivo central desta pesquisa foi compreender como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão em crianças que freqüentam a educação infantil podemos, a partir do trabalho realizado, concluir o seguinte:

- Na atividade de contar histórias podem ser identificados e caracterizados, com clareza, os critérios de novidade e valor que definem a criatividade;
- A criatividade na atividade de contar histórias se expressa de formas muito diversas, desde a fantasia expressada em histórias que se distanciam consideravelmente da história original, até a forma altamente personalizada e dramatizada na qual a história é contada. Este fato demonstrou, em uma atividade concreta, que a criatividade tem, mesmo em uma única atividade, múltiplas formas de expressão relacionadas com o caráter único e singular do sujeito da ação criativa;
- Constatou-se o caráter único das configurações subjetivas que possibilitam a expressão criativa. As diferenças na constituição subjetiva de cada uma das crianças estudadas foi um fator essencial para compreender as formas diferenciadas da expressão da sua criatividade. Constatamos, também, a diversidade dos elementos subjetivos dos quais a criatividade depende que não podem ser reduzidos a algumas poucas funções psicológicas específicas;
- Nas crianças da educação infantil o critério de valor, critério comumente aceito como um elemento essencial para a definição da

criatividade, está referido ao significado do produzido para a satisfação das necessidades da própria criança em desenvolvimento. Isto quer dizer que o valor não depende da significação social do produzido, mas das necessidades geradas no próprio processo de desenvolvimento;

- Os elementos contextuais são importantes para a compreensão da forma pela qual a criatividade se constituiu e se expressa, porém dada a complexidade da forma em que a criatividade se constitui e se desenvolve, não podem ser estabelecidas relações de causa-efeito entre uma situação concreta e seu impacto na criatividade. O que se evidencia no desenvolvimento da criatividade das crianças estudadas, pela grande diferença do lugar que a atividade de contar histórias ocupa nas famílias envolvidas no processo.

A atividade de conto e reconto de histórias foi considerada nesta pesquisa como uma unidade subjetiva do desenvolvimento (González Rey, 2004), pois as relações que as crianças estabeleceram solicitaram dos sujeitos o envolvimento com um alto nível de individualização e motivação, expressando sua criatividade de forma autêntica e única. Tais atividades e relações tiveram um sentido pessoal para os sujeitos. Isto significa que a criatividade, neste contexto, foi constituída diferentemente pelos sujeitos desta pesquisa a partir da história pessoal e social de cada um dos envolvidos. Assim, o resultado obtido, ao final do processo, é fruto das experiências de vida de cada sujeito em seu cenário histórico-cultural. Então, é difícil compreender os mecanismos de funcionamento da imaginação criativa, observados nos sujeitos, desvinculados da realidade. Mesmo no caso de Alice, quando predominou a imaginação caracterizada pela mirabolância de idéias, ela cria com base na sua realidade concreta e por causa de uma necessidade real de busca de valorização e reconhecimento.

Sendo assim, a atividade de conto, reconto e criação de histórias pode ser considerada uma unidade subjetiva de desenvolvimento para esta faixa etária, pois, pode levar as crianças a desenvolverem processos psicológicos mais gerais. Nesse aspecto, podemos dizer que a leitura, conto, reconto e criação de histórias, pode proporcionar aos alunos oportunidade para produzirem muitas idéias, discutir e analisar criticamente um acontecimento, levantar questões sobre os acontecimentos das histórias, gerando

múltiplas hipóteses e estimulando as crianças a explorar conseqüências futuras para esses acontecimentos.

Esta pesquisa evidenciou que a expressão da criatividade infantil na atividade de contar histórias, possui especificidades quando comparada à expressão da criatividade em outras áreas de atuação humana, como nas artes, em projetos profissionais, principalmente quando se discute a questão do valor que o produzido possui para a criança. Pois, nos processos de criação neste contexto específico, aprendizagens e habilidades estiveram envolvidas, numa postura afetiva, a qual implicou em relações entre pensamento, percepção, memória, imaginação, fantasia, sentimentos e emoções. Poderíamos dizer, então que, o que impulsiona a constituição da criatividade na criança é uma necessidade que emana do campo afetivo e, como qualquer processo psicológico ou atividade humana acontece em cenários histórico-culturais, não podem ser compreendidos isoladamente, nem serem considerados ligados exclusivamente aos processos cognitivos.

Analisando o aspecto subjetivo da criatividade, Mitjans Martínez (1997) não a limita a esses processos cognitivos, mas concebe-a como um processo holístico que implica o sujeito como um todo. O sujeito é entendido pela autora como um elemento essencial para a compreensão da criatividade, o sujeito como portador ativo dos elementos psicológicos que possibilitam o ato criativo. Mesmo sendo um sujeito em construção, os dois casos estudados nesta pesquisa, não se omitiram e atuaram a partir de seus próprios recursos personológicos conseguindo uma ação criativa.

Mitjans Martínez (2002) explica que existe uma complexidade de fatores que contribuem para a expressão da criatividade. Assim, faz-se necessário criar um ambiente que promova e estimule essa expressão. Nesses termos, é importante desenvolver estratégias e ações para estimular o desenvolvimento da criatividade nos vários contextos sociais em que a criança está inserida. Segundo esta autora, a criatividade não é um processo trivial e a simplificação e banalização do próprio conceito de criatividade dificulta um trabalho efetivo no sentido de promovê-la.

Como verificamos no primeiro capítulo desta tese, ainda estamos longe de chegar a uma definição específica e consensual de criatividade infantil. Alguns elementos, porém, parecem ser relevantes na construção de um conceito de criatividade nesse momento da vida. No nosso entendimento, a capacidade de criar da criança está relacionada com sua subjetividade e com a forma pela qual ela se relaciona com o

mundo, a forma com o qual esse ‘mundo’ se relaciona com ela, produzindo sentidos subjetivos sobre essas relações e atividades que se constituem em suas ações criativas. A diferença da expressão da criatividade nos períodos posteriores do desenvolvimento estaria, essencialmente, no valor e funcionalidade daquilo que é considerado criativo. A criança, na primeira infância, demonstra não estar preocupada, prioritariamente, com o valor social e funcional de seu produto. O valor da criação, nesta fase do desenvolvimento humano, caracteriza-se, principalmente, pela satisfação de uma necessidade pessoal e própria que pode ser ou não uma necessidade de reconhecimento do adulto.

Um aspecto que desejamos salientar é o papel do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na formação das crianças. Concordamos com Moreno (2006) que os pais e responsáveis ainda são os primeiros agentes formadores na vida das crianças, contudo a creche desempenha um papel fundamental no desenvolvimento desta etapa tão delicada, em que se estão formando e se originando processos psicológicos e habilidades básicas como, por exemplo, as bases do pensamento, da afetividade, da motricidade, das comunicações, das relações interpessoais e da criatividade.

Vimos que a personalidade das crianças, ainda em formação, tem um papel essencial na regulação do comportamento criativo. Assim, entendemos que a criatividade infantil está mais relacionada ao aspecto emocional do que a uma habilidade racional específica. A criança nesta faixa de idade, cria, mas ainda não constrói sentidos subjetivos complexos sobre sua ação criativa. Esta peculiaridade da criança não significa que a sua capacidade criativa se origina de uma habilidade natural ou inata. Significa, simplesmente, que ela pode criar sem saber explicar exatamente como e para quê criou. Neste caso, estaria relacionada a esta ação criativa uma ação intuitiva ou não consciente.

Sobre o fato de a ação criativa não estar exclusivamente ligada à cognição, Mitjans Martínez (2004) entende que na produção de algo novo, estão presentes processos intelectuais complexos, mas estes não funcionam independentemente da esfera motivacional. Como já foi mencionado no quarto capítulo desta tese, embora o pensamento formal esteja relacionado a uma produção criativa, não a determina, pois estes recursos cognitivos complexos só atuam quando o sujeito está motivado e quando existem necessidades reais a serem contempladas.

Assim, quando tratamos de crianças pequenas observamos que a criatividade envolve o sujeito como um todo, assim como nas formas expressão da criatividade humana em outros momentos do desenvolvimento. E se não entendermos este sujeito como um elemento essencial que produz sentido subjetivo sobre uma determinada atividade e que é portador ativo dos elementos psicológicos que possibilitam o ato criativo, não há como promover de forma deliberada desenvolvimento e manifestação da criatividade, mesmo quando tratamos de crianças na primeira infância.

Nesta pesquisa, verificamos que as mudanças na produção de sentido aconteceram durante o percurso de realização da atividade nas sessões coletivas e individuais e, à medida que se produziam novos sentidos, a produção da história fluía de forma mais coerente, rápida e criativa. Para tanto, foram necessários vários momentos de conto e reconto não só da história originária do processo (Branca de Neve e os Sete Anões), mas também de outras histórias escolhidas pelos sujeitos. Assim, a hipótese apresentada por Mitjans Martínez (2004) de que a criatividade pode ser desenvolvida vinculada à produção de sentidos subjetivos durante sua própria realização, foi confirmada. Assim, outra hipótese pode se derivar desta, ou seja, o sentido subjetivo, que o indivíduo tem do ato de contar histórias, pode mudar durante o decorrer da própria atividade a depender das pautas de interação que este estabelece com os colegas, com as obras literárias e com o próprio professor. Dessa forma, cabe à escola, juntamente com o professor, organizar sistemas de comunicação e atividades de leitura, conto, reconto e reescrita de histórias infantis, para alunos nesta faixa de idade, que favoreçam a produção de sentidos subjetivos “*potencialmente mobilizadores da expressão criativa*” (p. 95) na realização da atividade de contar histórias.

As atividades nas escolas e creches que atendem crianças na primeira infância, de um modo geral, ainda estão muito focalizadas nas ações que promovam a transmissão e reprodução do conhecimento acumulado, sem dar muito valor a ações que levem os alunos a pensar, desenvolver e a criar suas próprias idéias. Ações que promovam o desenvolvimento e expressão da criatividade, na maior parte das vezes, não são executadas de maneira deliberada ou direcionada para este fim.

No CMEI, onde foi realizada esta pesquisa, de uma lista de 17 objetivos que aparecem no Projeto Pedagógico elaborado pela instituição, somente três parecem estar relacionados com o desenvolvimento da criatividade que são: realizar atividades que motivem as crianças a se expressar, pensar, refletir e criticar, construindo sua

identidade e autoconfiança por meio do conhecimento de si e do outro; criar condições favoráveis a uma ação educativa que contemple a tríade brincar, cuidar e educar; promover um ambiente que favoreça as descobertas, experiências, desafios e atitudes autônomas. Este fato pode justificar a dificuldade que os sujeitos desta pesquisa tiveram em utilizar os materiais como: fantasias de personagens das histórias, roupas, folhas em branco, lápis de cor e de cera, que foram disponibilizados a eles para interpretar e contar suas histórias. Os dois sujeitos, apresentados nos estudos de caso, utilizaram-se exclusivamente dos livros para contar e criar suas próprias histórias. Este fato indica que, os elementos contextuais que mais diretamente estiveram envolvidos na expressão da criatividade dos sujeitos na atividade de contar histórias foram as próprias obras literárias deixadas à disposição das crianças no momento de sua criação. Isso não quer dizer que outras ações da atual administração do CMEI como, discussões de questões coletivas antes das refeições, músicas clássicas e instrumentais na hora das refeições e das atividades fora da sala de aula, dentre outras ações, não possam ter interferido na expressão da criatividade dos sujeitos.

Observamos que ainda hoje o trabalho desenvolvido nas creches é basicamente assistencial. Até hoje vemos que a maior parte dos pais das crianças e até dos professores das creches acham que a preocupação central destas instituições de ensino deve ser com a alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação e para o desenvolvimento integral não é valorizado, embora este objetivo esteja determinado tanto na LDBEN/9394/96 quanto na maioria dos Projetos Pedagógicos das instituições de ensino que atendem esta população.

Outra questão importante observada, não somente nos dois casos apresentados, mas também nas sessões de conto e reconto de histórias da primeira fase da pesquisa (com o grupo de 25 crianças), é que o ato de criar seu próprio produto e ter este produto valorizado e reconhecido pelos componentes do grupo, constituiu um espaço de promoção de saúde, como preconiza Mitjans Martínez (2006), na medida em que essa ação se desenvolveu como um momento de realização pessoal do sujeito, gerando experiências e vivências emocionais positivas para as crianças. Esse tipo de atividade e experiência ainda é muito restrito nas escolas, inclusive nas creches, onde a prática pedagógica ainda é mais diversificada. Mesmo assim, o espaço de brincadeira e dos momentos livres é restrito e sempre muito vigiado. As ações quase sempre são voltadas para a adaptação às regras e reprodução das palavras; as atividades planejadas e a atuação da professora se mantêm muito centradas nas atividades de escrita e cópia

de palavras como nomes dos alunos, nome da escola, nome da professora, dentre outras atividades propostas. Quem não se adapta é castigado e punido. E a criatividade - como implica algum tipo de: liberdade de expressão de idéias, possibilidade de ver o fenômeno sob outros pontos de vista, possibilidade de escolha, levando em consideração interesses individuais e criação de um clima dentro e fora da sala de aula em que a experiência de aprendizagem seja prazerosa - pode ser vista como subversiva e essa subversão, na maior parte das vezes, *“não é bem vinda, nem facilmente tolerada ou aceita, essencialmente quando se trata de um trabalho realizado em sistemas sociais complexos como as instituições; entre elas a instituição escolar”* (Mitjans Martínez, 2006 p.80).

Partindo do conceito de Mirjans Martínez (2006)²⁹ e na tentativa de uma aproximação de um conceito de criatividade infantil, entendemos que esta pode ser considerada como a produção de algo novo (pelo menos para aquele que cria), significativo e que faça sentido para seu criador satisfazendo uma necessidade pessoal de valorização e reconhecimento. A criatividade infantil se apresentou fortemente relacionada com a afetividade e com a motivação para a realização da atividade. A criatividade na primeira infância é concebida como uma expressão da subjetividade³⁰ que tem na sua base elementos da personalidade constituídos na história do sujeito e nas configurações da subjetividade social constituída nos espaços sociais em que criança atua.

É importante, contudo, destacar algumas limitações desta pesquisa, que analisou a criatividade infantil num grupo de 25 alunos, porém trouxe para apresentação neste trabalho apenas dois estudos de casos, embora tenhamos selecionado um número maior de sujeitos considerados mais criativos, utilizando o critério de imaginação e fantasia. Outro aspecto a ser considerado corresponde à impossibilidade de acompanhar, por um período maior de tempo, a evolução dos processos criativos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Também é importante destacar que analisamos a criatividade infantil especificamente na atividade de contar e recontar histórias infantis. Nesse sentido, esta

²⁹ A criatividade entendida aqui como um “processo de produção de algo novo e de valor que é possível pelo interjogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual, da sua própria condição de sujeito e das configurações da subjetividade social, especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza sua ação (Mitjans Martínez, 2006, p.76)

³⁰ Entendendo-se a subjetividade a partir da perspectiva histórico-cultural tal como elaborada por González Rey apresentada no terceiro capítulo desta tese.

investigação explícita a necessidade de outros estudos acerca do tema explorado envolvendo outras atividades. A partir da realização deste trabalho, podemos apresentar um conjunto de sugestões de estudos em que se aprofundem os diferentes aspectos que foram identificados na pesquisa e que se estimule a produção de outras pesquisas sobre a criatividade infantil.

As sugestões para futuras pesquisas são as seguintes:

- Estudar como se expressa a criatividade de crianças nas atividades dentro da sala de aula, nas atividades de desenho, nos jogos infantis; nas brincadeiras coletivas; nos jogos de papéis; nas músicas infantis, dentre outras atividades.
- Desenvolver instrumentos qualitativos que identifiquem elementos subjetivos que estão na base da criatividade infantil;
- Realizar pesquisas que aprofundem a análise do processo criativo infantil, ampliando o estudo das configurações criativas compreendendo como se constituem os elementos subjetivos favorecedores da expressão criativa em crianças pré-escolares;
- Realizar pesquisas transculturais em que se aprofunde a análise do processo criativo infantil;
- Discutir a categoria subjetividade social em pesquisas na área educacional em todos os níveis de ensino;
- Desenvolver estudos que analisem as possíveis conseqüências do processo de criação para a saúde e bem estar da criança;
- Realizar estudos de casos de projetos infantis criativos que foram bem sucedidos e premiados em feiras de ciências, exposições nacionais etc.
- Buscar metodologias que permitam acompanhar o desenrolar do processo criativo nas escolas com crianças na primeira infância;
- Desenvolver estudos teóricos em uma abordagem multidisciplinar para analisar a complexa relação de fatores que estão relacionados com a expressão da criatividade de crianças pré-escolares;
- Desenvolver modelos teóricos sobre a caracterização da criatividade infantil.

Finalmente esperamos que este trabalho possibilite reflexões e subsídios para desenvolver considerações sobre a temática da criatividade infantil e sua importância, buscando contribuir para que ações criativas ocorram no contexto escolar,

a partir da pré-escola. Espera-se que este trabalho sirva de estímulo para a produção de novos estudos sobre o processo criativo de crianças ainda na primeira infância.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. (2005). O contador de histórias para crianças e jovens. *O Eixo e a roda*. Belo Horizonte: Pós-Lit UFMG, v. 11, p. 43-52.

_____. (1998). Leitura e interdisciplinaridade. *Artexto*, Rio Grande do Sul: PUC/RS, v. 1, p. 11-25.

ALENCAR, E.M.L.S. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A., (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. In: *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.2 n.1, p.23-32.

ALENCAR, E.M.L.S. (1996). *A Gerência da Criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações*. São Paulo: MAKRON Books.

_____. (1993a). A criatividade e sua expressão no contexto educacional. *Capacitar a escola para o sucesso: orientações para a prática educativa*. (pp.111-137). Vila Nova Gaia: Edipsico.

_____. (1993b). *Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

_____. (1990). *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ALENCAR, E. M. L. S. e FLEITH, D. S. (2003). *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Abr, vol. 19, no.1. Brasília, p.1-8.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. (1999). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson.

AMABILE, T.M. (1996). *Creativity in Context*. HarperCollins: Oxford.

_____. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. Em M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp.61-91). Newbury Park, CA: Sage.

_____. (1989). *Growing up Creative: nurturing a lifetime of creativity*. New York: Crown Publishers, INC.

_____. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.

AMARAL, A. L. S. N. (2006). O Sentido Subjetivo da Aprendizagem para Alunos Universitários Criativos. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília – UnB.

AMARILHA, M. (1997). *Estão Mortas as Fadas? Literatura Infantil e Prática Pedagógica*. Petrópolis: Ed. Vozes.

ANTUNES, C. (2003). *Casos, Fábulas, Anekdotes ou Inteligências, Capacidades, Competências*. Petrópolis: Ed. Vozes.

ARIÈS, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Segunda Edição Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

ÁVILA, N. R. (2005). O Sentido Subjetivo da Dança sobre Rodas. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília – UnB.

AYMAN-NOLLEY, S. (1992). Vygotsky's perspective on the development of imagination and creativity. *Creativity Research Journal*, vol. 5 (1), 77-85.

BADDELEY, A. (1992). Working Memory. *Science.*, (Jan), 255(5044). 556-559. Cambridge, England.

BARBOSA, R. T. P. (1997). *Pontos para tecer um conto*. Belo Horizonte: Editora Lê.

BAUER, M.W., GASKELL, G., ALLUM, N.C. (2002). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In BAUER, M. W. & GASKELL, G. (orgs), *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.

BETTELHEIM, B. (1980). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. 13ª edição. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BISSOLI, M.F. (2005). Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. *Tese de Doutorado em Educação* - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 281 f.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua casa. Em MOLL, Luís C. (1996). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BORGES, F. T. (1997). Habilidades de pensamento criativo em professores de escolas tradicionais e inovadoras. *Dissertação de Mestrado*. Instituto de Psicologia – UnB, Brasília-DF.

BORDINI, M.G. (1986). *Poesia infantil*. São Paulo: Ática.

BOZHOVICH, L. (1976). *La Personalidad y su Formación en la Edad Infantil*. Havana: Pueblo y Educación.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRUNO-FARIA, M. F. (2004). O processo criativo em indivíduos e grupos participantes de projetos inovadores. *Tese de Doutorado*. Instituto de Psicologia – UnB, Brasília-DF.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed), *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1994). The Domain of Creativity. In: FELDMAN, D.H., CSIKSZENTMIHALYI, M., GARDNER, H. *Changing the world: a framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.

CHAGAS, J. F., ASPESI, C. C. & FLEITH, D. S. (2005). A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica. In DESSEN, M. A. e COSTA JÚNIOR, A. *A Ciência do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.

CHAUÍ, M. (1984). Contos de Fadas *In: Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 30-53.

CHISHOLM, R. (1974). *Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

CASCUDO, L.C. (1978). *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia.

CASTLE, M. (2005). Passando a tocha: o poder da leitura compartilhada. *Pátio: revista pedagógica*. Ano IX n° 33 fev/abr.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. M. R. (1994). **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez - 2 ed. rev.- (Coleção magistério. 2 grau. Série formação do professor).

DE la TORRE, S. (2005). *Dialogando com a criatividade*. Trad. Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras.

DE MASI, Domenico (2000). *O Ócio Criativo*. Rio de Janeiro: Sextante.

DI NUCCI, E. P. (2001). Alfabetizar letrando... um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. (Org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi Artes Escritas.

DIAS, T. L. & ENUMO, S. R. F. (2006). Criatividade e Dificuldade de aprendizagem: avaliação com procedimentos tradicional e assistido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22(1), Brasília.

EDWARDS, D. & MIDDLETON, D. (1988). Conversational remembering and family relationships: how children learn to remember. *Journal of Social and Personal Relationships* (SAGE, London, New-bury Park, Beverly Hills and Delhi). Vol. 5. 3-25.

FACCI, M. G. D. (2004). A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, Campinas. vol. 24 n° 62, p. 64-81.

FARIA, M. A. (1999). *Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto.

FLEITH, D. S. & ALENCAR, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima de criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol 21 n° 01, Brasília.

FREITAS, L. B. L. & SHELTON, T. L. (2005). Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, mai/ago, vol. 21 n°2, p.197-205.

FREUD, S. (1908/1976). Escritores Criativos e Devaneio. *Obras Completas*, v. IX . Imago. Rio de Janeiro: Ed. LTDA.

GIGLIO, Z. G. (2002). A Criatividade, o Eu e a Educação Não Formal: os frutos da parceria. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 231-245.

GOLDENBERG, M. (2000). A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record.

GONZÁLEZ REY, F. (2007). *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad. Guilherme Matias Gumucio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2006) O Sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In TACCA, M. C. V. R. (org), *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea.

GONZÁLEZ REY, F. (Org). (2005a). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

GONZÁLEZ REY, F. (2005b). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2004a). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In MITJÁNS, A.M. e SIMÃO, L.M. *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2004b). *Personalidade, Saúde e Modo de Vida*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2003). *Sujeito e Subjetividade – uma aproximação histórico cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2002a). *Sujeto y Subjetividad – una aproximación histórico cultural*. México: Thomson.

_____. (2002b). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2000). *La investigación sobre la subjetividade humana: algunas cuestiones para el debate*. In: Anais do I Simpósio Multidisciplinar - Pensar Criar e Transformar. São Paulo: Unimarco.

_____. (1999a). Psicologia e Educação: desafios e projeções. In RAYS, O. A. (org) *Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, p.102-117.

_____. (1999b). *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.

_____. (1998). *Subjetividad social y proceso de construcción de conocimiento*. In: Revista Educación. Ciudad de La Habana, Cuba, n.94, Mayo/Ago.

_____. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo e Educación.

_____. (1996). *Problemas epistemológicos de la psicología*. Ciudad de La Habana: Editorial Academia.

_____. (1995). *Psicología de la personalidad*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

GONZÁLEZ REY, F. e MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (1989). *La personalidad su educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

GUILFORD, J.P. (1970). Creativity: retrospect and prospect. *Journal of Creativity Behavior*, 4, p. 149-161.

GUILFORD, J.P. (1994). La creatividad: pasado, presente y futuro. In *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós Educador, (p. 9-23).

ISAKSEN, S.G. (1987). Introduction: An orientation to the frontiers of creativity research. Em S.G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the Basis*. Buffalo, N.Y.: Bearly.Limited.

LA TAILLE, Y. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloísa Dantas. São Paulo: Summus.

LEITE, S. A. S. (2001). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi Artes Escritas.

LEONTIEV, A. (1978) *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.

LEONTIEV, A. LURIA A. R. & VIGOTSKII, L. S. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos – São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

LEVIN, E. & AZCOAGA, J. E. (1975) *El Aprendizaje y la Memoria: enfoque neurobiológico*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 138 p.

MALUF, M. R. & MOZZER, G. N. S. (2000). Operações com signos em crianças de 5 a 7 anos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 16.

MARTINELLI, S. S. (2005), A criatividade no movimento: contribuições a partir da dança. **Tese de Doutorado**. Instituto de Psicologia – UnB, Brasília - DF.

MEIRA, A. M. (2003). Benjamim, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia e Sociedade**, jul/dez. vol. 15 n°2, p.74-87.

MAHEIRIE, K. (2003). Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicol. Estud.**, jul/dez., vol. 8 n°2, p.147-153.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2007). Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In VIRGOLIM, Ângela M. (org). **Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora UnB.

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

_____. (2005a). A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In GONZÁLEZ REY, F et all. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.) (2005b). **Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Editora Alínea.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2004a). O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In **O outro no desenvolvimento humano. Diálogos para a pesquisa prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. e SIMÃO, L.M. (Org). (2004b). **O outro no desenvolvimento humano. Diálogos para a pesquisa prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2003). Criatividade e deficiência: Por que parecem distantes? In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.9, p.73-86.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**. Brasília, v.8 n° 15, jul/dez.

_____. (2000). **Pensar, crear y transformar: desafíos para la Educación**. In: Anais do I Simpósio Multidisciplinar - Pensar Criar e Transformar. São Paulo: Unimarco.

_____. (1999a). **La escuela como organización sus posibilidades creativas e innovadoras**. In: Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v.4, n.7-8, p.45-56.

_____. (1999b). **Los estudios sobre creatividad en Cuba: actualidad y perspectivas.** In: Revista Educar, v.10, p.61-70, Guadalajara.

_____. (1997). **Criatividade, personalidade e educação.** Trad. Mayra Pinto. Campinas: Papirus Editora.

_____. (1995a). **La escuela y el desarrollo de la creatividad.** In: Revista Educación, Habana, n.85, p.18-24.

_____. (1995b). Como desarrollar la creatividad en la escuela. **Pensar e Crear.** Ciudad de La Habana: Editorial Academia.

_____. (1995c). **Creatividad, personalidad y educación.** Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MORENO, M. G. (2006). La creatividad em los alumnos de educación infantil – Incidencia del contexto familiar. **Creatividad e Sociedad**, nº 9.

MOZZER, G. N. S. (1994). Um estudo sobre a memória em crianças de 5 a 7 anos. **Dissertação de Mestrado** do Programa de Pós graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP.

MOURÃO, R. F. (2004). Criatividade do professor: sentido e ação – um estudo da relação entre o sentido subjetivo da criatividade do professor e sua prática pedagógica com projetos. **Dissertação de Mestrado.** Instituto de Psicologia – UnB, Brasília.

NAKANO, T. C. (2005). **Avaliando a criatividade infantil: noramatização do teste brasileiro de criatividade figural** Tese de doutorado, PUC-Campinas.

NEVES-PEREIRA, M. S. (2007). Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In VIRGOLIM, Ângela M. (Org). **Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos.** Editora UnB, Brasília.

_____. (2004). **Criatividade na Educação Infantil: Um Estudo Sociocultural Construtivista de Concepções e Práticas de Educadores.** Tese de doutorado. Universidade de Brasília.

NEVES-PEREIRA, M. S. (1996). **Efeitos de um treinamento de criatividade no desempenho escolar e nas habilidades criativas de crianças com dificuldades de aprendizagem.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.

NOVAES, M. H. (2004). Criatividade na Educação infantil: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores. **Tese de Doutorado.** Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília – UnB.

_____. (1987). **Psicologia da criatividade.** Petrópolis: Vozes.

OCAMPO, M.L.S., ARZENO, M.E.G., PICCOLO, E.G. (1995) **O Processo Psicodiagnóstico e as Técnicas Projetivas.** 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

OLIVEIRA, M. K. (1993) *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Histórico*. São Paulo: Editora Scipione Ltda.

_____. (1992) Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.81 p.67-74, maio, 1992.

OLIVEIRA, C. M., *A Literatura Infantil* (2007). Disponível na internet via URL: <http://www.graudez.com.br/litinf/origens.htm>

OLIVEIRA, Z. M. R., MELLO, A. M., VITÓRIA, T. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (1999). *Creches: crianças, faz de conta & cia* (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.

PATTO, M. H. S. (1987). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor.

PEREIRA, A. ; POUPA, C. (2004). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico: usando o Word*. 3.ª ed. Lisboa: Sílabo.

PIAGET, J. (1995). *Seis Estudos de Psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães. 21ª ed. São Paulo: Forense Universitária.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1979). *Memória e Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora Universidade de Brasília em co-edição com Artenova Editora S.A.

POINCARÉ, H. (1970). Mathematical creativity em P.E. Vernon (Ed.), *Creativity*. Harmondsworth: Penguin.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CMEI (2006). Goiânia, GO.

RAYMOND, N. (1987). *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.

RESENDE, V. M. (2001) *Literatura Infantil & Juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*. 4ª ed. São Paulo: Editora Saraiva.

RIVIÈRE, A. (1985). *La Psicología de Vygotski*. Madrid, V Libros/Infancia y Aprendizaje,.

RUNCO, M. (1996). Personal Creativity: definition and developmental issues. In *Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues*. Jossey-bass Publishers.

SANTOS, A. T. (1995). Estudo da criatividade no Brasil: análise das teses e dissertações em Psicologia. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas-SP.

SAWAYA, S. (2001). A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. *Psicol. USP*, vol.12, no.1, p.153-178.

SIMONTON, D.K. (2002). *A Origem dos Gênios*. Rio de Janeiro: Ed. Record.

SILVA, L. S. P. (2003). *O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo-USP.

SILVA, S. M. C. (1998). Condições sociais da constituição do desenho infantil. *Psicol. USP*, vol.9, n° 2 p. 205-220.

SMOLUCHA, F. (1992a). A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal*, vol. 5 (1), 49-67.

_____. (1992b). The relevance of Vygotsky's theory of creative imagination for contemporary research on play. *Creativity Research Journal*, vol. 5 (1), 69-76.

SOARES, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (1986). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

STENBERG, R.J. & LUBART, T.I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.

TORRANCE, E.P. (1966/1974). *Torrance Test of Creative Thinking: Norms technical manual*. Princeton: Personal Press.

_____. (1995). *Why fly?* Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

_____. (1983). *Creativity in the classroom*. Washington: National Education Association.

UANO, L. M. (2002). La creatividad: um talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano? Em *Linhas Críticas* – revista semestral da Faculdade de Educação da UnB. Vol. 5, n° 15, jul-dez.

VIGOTSKI, L. S. (1930/2000). *A Formação Social da Mente*. Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1932/1999). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*, São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1925/1998). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1929/1997). *Obras completas*. Editorial Pueblo e Educación.

_____. (1931/1991a) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1934/1991b). Imagination and creativity in the adolescent. In *Soviet Psychology*, v. 29 (1).

_____. (1930/1990). Imagination and creativity in childhood. In *Soviet Psychology*, v. 28, 84-96.

_____. (1932/1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica.

_____. (1932/1982). *La imaginacion y la arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid: Akal Editor.

VIRGOLIM, A. M. (Org) (2007). *Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos*. Editora UnB, Brasília.

VIRGOLIM, A. M. R, FLEITH, D. S. & NEVES-PEREIRA, M. S. (1999). *Toc, Toc, Plim, Plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento*. 7ª Edição. Campinas: Papirus Editora.

VIRGOLIM, A. M. R. & ALENCAR, E.M.L.S. (1993). Habilidades de pensamento criativo entre alunos de escolas Abertas, Intermediárias e Tradicionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília - DF, v. 9, n. 3, p. 601-610.

WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

WINNICOTT, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Ed. LTDA.

YIN, R.K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ZANELLA, A. V., DA ROS, S. Z., REIS, A. C., FRANÇA, K. B. (2003). *Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal*. *Psicologia em Estudo*, vol.8, Maringá.

ZILBERMANN, R. (Org) (2003). *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Ed. Global.

ZILBERMANN, R., SILVA, E. T. (1990). *Literatura e Pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

ZILBERMANN, R. (1989). *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática.

ANEXO 1

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

EIXOS DA ENTREVISTA:

- História de vida pessoal e escolar da criança;
- História de vida pessoal e escolar dos pais e dos demais membros da família;
- Cuidados com a educação da criança.

ANEXO 2

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA TITULAR DA SALA

EIXOS DA ENTREVISTA:

- História de vida da criança na escola;
- Relação professora/sujeito da pesquisa. Vínculo do aluno com a professora e os colegas;
- Relação sujeito/escola. Vínculo do aluno com os demais alunos e funcionários da escola.

ANEXO 3

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Clima interativo:

Contatos interpessoais

Espontaneidade

Afabilidade

Naturalidade

2. Participação das crianças nas atividades:

Realização de perguntas

Diálogos espontâneos

Disposição para interagir

Atenção do professor para as intervenções.

3. Mecanismos de comunicação:

Estilo do professor – autoritário ou mais democrático

Incentiva os diálogos

Oferece opções para discordar, levantar hipóteses, perguntar

Tom de voz

4. Respeito à individualidade dos alunos e da professora

Capacidade de se coloca no lugar do outro

Diferenças individuais são respeitadas

5. Atenção por parte da professora

Dá atenção individualizada

Dá atenção individual às necessidades individuais das crianças

Está atenta à dinâmica do grupo

6. Como considera o erro na sala de aula

Desqualifica o aluno que erra

Interrompe o aluno que está perguntando

Coloca o aluno em posição constrangedora frente ao grupo

7. Reação perante a indisciplina:

Corta a situação autoritariamente

Reverte a situação dando opções para os alunos

É tolerante com a indisciplina

Outra pessoa exerce a autoridade

8. Reação perante situações inesperadas (crianças e professora)

Nível de segurança

Maneira que utiliza essas situações para fins educativos.

9. Tipos de perguntas

Tipos de perguntas feitas pelos alunos: para esclarecer dúvidas, para aprofundar conhecimento, dentre outras;

Tipos de perguntas feitas pela professora: para estimular a dúvida, demanda respostas reprodutivas, dentre outras.

10. Frequência de conto de histórias

Postura dos alunos na hora do conto

Presença de reconto de histórias

participação dos alunos

levantam outras possibilidades para as histórias

ANEXO 4

DESENHO DE ALICE

ANEXO 5

DESENHO DE JOÃO

ANEXO 6

DESENHO DE JOÃO

ANEXO 7***Sala de Aula do CMEI***