

# COMPREENSÕES DE CRIATIVIDADE ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

## COMPRESIÓN DE LA CREATIVIDAD ENTRE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19

## UNDERSTANDINGS OF CREATIVITY AMONG BASIC EDUCATION TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Júlia Ireno Di Flora\*  
juliaidiflora@gmail.com

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho\*  
asdru\_bal@uol.com.br

Universidade de Brasília, Brasília/DF – Brasil<sup>1</sup>

### Resumo

A pandemia de Covid-19 impôs diversas mudanças à organização do trabalho e à educação. A implementação do ensino remoto na educação básica transformou a rotina dos professores, que passaram a ter suas casas como ambiente de trabalho, caracterizando um contexto que ao mesmo tempo inibe e exige a criatividade, aqui compreendida como o movimento de trazer à tona algo novo e útil. O presente artigo tem como objetivo investigar, luz da abordagem sociocultural, as compreensões de professores da educação básica sobre o desenvolvimento e expressão de suas capacidades criativas no contexto do ensino remoto adotado durante a pandemia de Covid-19. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro educadoras, que também responderam a questionários sociodemográficos. Os dados foram submetidos a uma análise temática indutiva e o resultados indicaram a primazia do caráter colaborativo da criatividade e os benefícios gerados entre professores e crianças. Conclui-se que o novo e o apropriado, no contexto pesquisado, refere-se à construção conjunta de atividades que sejam atrativas e significativas para as crianças, de forma que promovam aprendizagem, desenvolvimento e expressão de criatividade a partir do seu protagonismo.

**PALAVRAS CHAVE:** Criatividade; Professores; Ensino remoto.

### Resumen

La pandemia de Covid-19 impuso varios cambios en la organización del trabajo y la educación. La implantación de la enseñanza remota en la educación básica transformó la rutina de los profesores, que pasaron a tener sus casas como ambiente de trabajo, caracterizando un contexto que simultáneamente inhibe y exige la creatividad, entendida aquí como el movimiento de sacar algo nuevo y útil. El presente artículo tiene como objetivo investigar, a la luz del enfoque sociocultural, las concepciones de los profesores de educación básica sobre el desarrollo y la expresión de sus capacidades creativas en el contexto de la enseñanza a distancia adoptada durante la pandemia de Covid-19. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro educadores, que también respondieron a cuestionarios sociodemográficos. Los datos se sometieron a un análisis temático inductivo y los resultados indicaron la primacía del carácter colaborativo de la creatividad y los beneficios generados entre profesores y niños. Se concluye que lo nuevo y lo apropiado, en el contexto investigado, se refiere a la construcción conjunta de actividades que sean atractivas y

<sup>1</sup> A pesquisa foi financiada pela Universidade de Brasília, por meio do apoio fornecido pelo Decanato de Pesquisa e Inovação e pelo Comitê de Pesquisa, Inovação e Extensão de Combate à Covid-19 da Universidade de Brasília (Copei). Agradecemos também ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; ao Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (UnB); e ao Decanato de Ensino e Pesquisa da UnB.

significativas para los niños, de manera que promuevan el aprendizaje, el desarrollo y la expresión de la creatividad desde su protagonismo.

**PALABRAS CLAVE:** Creatividad; Profesores; Enseñanza remota.

### **Abstract**

The Covid-19 pandemic has imposed several changes on work organization and education. The implementation of remote teaching in basic education has transformed the routine of teachers, who now have their homes as their work environment, characterizing a context that simultaneously inhibits and demands creativity, which is here understood as the movement of bringing out something new and useful. The present article aims to investigate, in the light of the sociocultural approach, the understandings of basic education teachers about the development and expression of their creative abilities in the context of the remote teaching adopted during the Covid-19 pandemic. Semi-structured interviews were conducted with four educators, who also answered sociodemographic questionnaires. The data were subjected to inductive thematic analysis and the results indicated the primacy of the collaborative nature of creativity and the benefits generated between teachers and children. It can be concluded that the new and the appropriate, in the researched context, refers to the joint construction of activities that are attractive and meaningful to children, in a way that promotes learning, development and expression of creativity from their protagonism.

**KEYWORDS:** Creativity; Teachers; Remote teaching.

---

## **INTRODUÇÃO**

O ano de 2020 foi marcado por grave crise de saúde pública internacional, a pandemia de Covid-19 (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2020). No Brasil, a situação é agravada por um “contexto de desigualdade endêmica” (COSTA e MENDES, 2021, p. 128), de forma que medidas adotadas pelo governo intensificam o cenário de incerteza. O distanciamento social impôs mudanças radicais nas relações de trabalho, resultando na suspensão das atividades em diferentes setores.

Na educação básica, escolas tiveram que adotar práticas de ensino remoto (BRASIL, 2020) e transformar a rotina dos professores, que passaram a ter suas casas como ambiente de trabalho. O cenário gerou questionamentos sobre como lidar com tantas mudanças e motivou uma pesquisa sobre a criatividade dos professores. No entanto, o fenômeno deve ser contextualizado, pois sua expressão depende de interações sociais e fatores ambientais.

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil e ensino fundamental, até o quinto ano, localizada na área central do Distrito Federal e destacada pelo modelo de gestão. Fundada na década de 1980, como associação de pais, a instituição mantém sua estrutura participativa, na qual familiares e educadores organizam-se em comissões para gerir a escola. O corpo de educadores inclui professores formados em pedagogia e estagiários de diferentes áreas. As turmas são acompanhadas por um número de dois a quatro educadores, a depender das especificidades da turma. Todos participam de reuniões coletivas para formação, compartilhamento de ideias e construções conjuntas. A associação adota ainda um sistema de cotas para garantir a inclusão de pessoas negras na equipe pedagógica.

Antes da pandemia, a rotina da escola era marcada pela participação das famílias inclusive em processos educativos e organização de eventos como lanches coletivos. Era valorizado o contato das crianças com a natureza e a integração entre as turmas. As atividades pedagógicas eram orientadas por um

projeto da turma e, no caso do ensino fundamental, também por projetos individuais cujos temas eram escolhidos a partir dos interesses dos alunos.

A coleta de dados foi realizada no mês de novembro de 2020, quando as atividades pedagógicas aconteciam na modalidade remota, isto é, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Os encontros síncronos tinham como objetivos: a manutenção e fortalecimento de vínculos entre as crianças e das mesmas com os educadores; e a construção coletiva de conhecimentos, em oposição ao que Freire (1970) define como educação bancária. Esta se baseia em reprodução de conhecimentos no sentido professor-aluno e abre pouco espaço para a criatividade, pois:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1970, p.38)

Visando dar continuidade ao modelo diferenciado de educação, além dos encontros síncronos, os educadores preparavam atividades pedagógicas para serem realizadas em casa, de forma a promover o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento descritas no Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018a; 2018b). Eles também produziam vídeos como material de apoio. As propostas pedagógicas eram compartilhadas com as famílias e acompanhadas pela plataforma Google Sala de Aula, mas também ocorria comunicação via e-mail e WhatsApp. Os educadores participavam de reuniões semanais de equipe e com as famílias, e de atendimentos com a coordenação psicopedagógica. Os projetos coletivos e individuais foram mantidos e foi construída uma proposta de projeto transversal, visando a integração associativa em eixos de trabalho comuns e significativos, que ganharam vida a partir das especificidades de cada turma.

Isso já caracteriza mudanças na atuação do educador diante dos novos desafios em processos de ensino e aprendizagem, como a organização da rotina de trabalho no ambiente doméstico e o acompanhamento remoto do desenvolvimento dos alunos. As mudanças trazem novos inibidores para a criatividade dos docentes, que poderão ser analisados de acordo com o nível econômico, as relações familiares e outros fatores relevantes nos estudos de criatividade, como a existência de patrimônio cultural propício a determinado tipo de criação, o acesso a meios físicos, o incentivo à exploração de diferentes áreas e à autoexpressão, e o reconhecimento social (ALENCAR; FLEITH, 2009).

No entanto, Mourão e Martínez (2006) destacam que o autoconceito, bem como a noção que se tem sobre criatividade influenciam o seu desenvolvimento e expressão em professores. Por esse motivo, mais do que avaliar um produto final ou identificar a existência de determinados atributos individuais relacionados à criatividade, como estilos cognitivos e traços de personalidade (LUBART, 2007), é importante saber como os professores significam a criatividade a partir de sua prática cotidiana. Diante do exposto, o objetivo da pesquisa é investigar as compreensões de professores da educação básica sobre o desenvolvimento e expressão de suas capacidades criativas no contexto de ensino remoto adotado durante a pandemia de Covid-19.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A afirmativa de que criatividade diz respeito a trazer à tona algo novo e útil (LUBART, 2007) gerou uma multiplicidade de compreensões e teorias. Tradicionalmente, as abordagens assumem uma perspectiva individualista e cognitivista, resultando em uma compreensão estática, deslocada e descontextualizada da criatividade (GLĂVEANU, 2013). A partir da década de 1980, os fatores sociais e culturais ganharam mais atenção.

Diversos autores (CSIKSZENTMIHALYI, 1996; 1998; STEIN, 1953) diferenciam dois níveis de criatividade: a pequena criatividade (*little-c creativity*), que se refere à criatividade cotidiana, e a Grande Criatividade (*Big-C Creativity*), que diz respeito à criatividade reconhecida nos gênios e seus grandes feitos, como a pintura de Van Gogh e a teoria da relatividade de Einstein. Kozbelt et al. (2010) atenuam

esta dicotomização ao acrescentarem: formas subjetivas de criatividade (*mini-c*) e contribuições criativas em determinada área profissional (*pro-C*). Em outras proposições teóricas, o importante é diferenciar qual aspecto da criatividade é considerado, como é o caso dos quatro Ps, process, product, person e press (RICHARDS, 1999), traduzidos como processo, produto, pessoa e pressão, neste caso, envolvendo fatores ambientais e culturais.

Reconhecendo a importância de articular esses fatores, Glăveanu (2013) propõe a tipologia dos cinco As para discutir o fenômeno da criatividade: ator (*actor*), ação (*action*), audiência (*audience*), artefato (*artifact*) e affordance. Nesta proposição, cada fator pode ser compreendido apenas em relação com os demais. Assume-se a interdependência entre pessoa e contexto social e cultural, e entre processos mentais e o mundo externo. Desta forma, os significados emergem na interação entre pessoas e das pessoas com objetos, ideias etc. e se transformam à medida que as pessoas, as coisas e as interações também se transformam.

Os artefatos culturais emergem nesse contexto e representam os acúmulos das gerações passadas, como defende Vygotski (1991). Nessa perspectiva, a criatividade assume papel central no processo de desenvolvimento cultural, o qual pressupõe a transmissão da experiência humana acumulada ao longo da história, por meio da educação, para que novos artefatos possam ser engendrados (LEONTIEV, 1980). Affordance é um termo cunhado por Gibson (1986) para se referir às possibilidades que o ambiente oferece e que podem surgir a partir do meio e de superfícies, substâncias, disposições, objetos, lugares e inclusive do comportamento de outras pessoas. No entanto, não se resume a propriedades físicas abstratas do ambiente, mas apenas podem ser definidas em relação à pessoa e ao que ela percebe. O conceito contribui, portanto, para revelar a inadequação da dualidade objetivo-subjetivo. O papel da audiência, por sua vez, não se resume a consumir e julgar produtos, mas é também na relação com ela que o criador busca inspiração, suporte e reconhecimento. A audiência representa a diversidade de pessoas e grupos que interagem com a ação criativa e os artefatos criados. A criatividade é, portanto, um fenômeno eminentemente colaborativo e dialógico (GROSSEN, 2008), mesmo quando o criador trabalha de maneira solitária.

A tipologia dos cinco As oferece uma visão multidimensional e multifacetada da criatividade, adequada a investigações de diferentes níveis de expressão criativa, das grandes conquistas às experiências cotidianas. Além disso, a abordagem nos conduz a uma observação e análise das características do domínio, do criador e da situação no processo de pesquisa. Cada um dos cinco fatores depende dos demais e não pode ser estudado de maneira isolada.

Nesse sentido, a criatividade pode ser compreendida como “a ação de um ator ou grupo de atores, em constante interação com múltiplas audiências e affordances do mundo material, a qual conduz à geração de artefatos novos e apropriados” (GLĂVEANU, 2013 p. 8, tradução nossa). Essa definição reflete dois atributos centrais nas diferentes definições de criatividade desenvolvidas desde a década de 1950: originalidade e utilidade (LUBART, 2007; PATSON et al., 2021). No entanto, leva-nos a questionar: o que é considerado original e útil no contexto em questão?; como se dão as interações entre os educadores e destes com os demais sujeitos que compõem sua audiência, como as crianças e as famílias?; e como interações entre os diferentes fatores influenciam a compreensão e a expressão da criatividade?

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Participaram da pesquisa quatro educadoras, com idade entre 21 e 38 anos, selecionadas por conveniência. Para a apresentação da pesquisa, todas receberam nomes fictícios. Duas lecionavam turmas da educação infantil (Ana e Olívia) e duas, séries iniciais do ensino fundamental (Gabriela e Tatiana), sendo Ana e Tatiana professoras e Olívia e Gabriela, estagiárias. Todas se identificam como mulheres cis e três, como brancas, sendo apenas Olívia uma mulher negra. Duas eram solteiras (Ana e Olívia), uma estava em união estável (Tatiana) e uma estava noiva, coabitando com o companheiro

(Gabriela). Ana residia com sua família. Olívia, sozinha. Tatiana, com seu companheiro e seu filho pequeno, sendo a única mãe a participar da pesquisa. A Tabela 1 sumariza o perfil das participantes.

**Tabela 1.** Perfil das participantes

Nome	Idade em anos	Cor/raça autodeclarada	Estado civil / coabitação	Cargo	Segmento	Renda familiar mensal
Ana	25	Branca	Solteira / Mora com a mãe, o padrasto e o irmão	Professora	Educação infantil	De 2 a 3 salários-mínimos
Gabriela	24	Branca	Noiva / Mora com o noivo	Estagiária	Ensino fundamental	De 1 a 2 salários-mínimos
Tatiana	38	Branca	União estável / Mora com o companheiro e o filho	Professora	Ensino fundamental	De 3 a 6 salários-mínimos
Olívia	21	Preta	Solteira / Mora sozinha	Estagiária	Educação infantil	Até 1 salário-mínimo

Fonte: os autores, 2020

## **Instrumentos e procedimentos**

A coleta de dados foi feita a distância, mediante autorização da escola e assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) por todas as participantes, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, sob o número de registro 34791220.2.0000.5540. Foram aplicados questionários sociodemográficos online, para traçar o perfil dos participantes, e realizadas entrevistas semiestruturadas. As entrevistas ocorreram via plataforma *Zoom* e tiveram o áudio gravado para posterior transcrição e análise. As perguntas contemplavam: mudanças impostas pela pandemia de Covid-19, adequação à nova rotina de trabalho, existência de suporte familiar e compreensão das capacidades criativas. O termo criatividade surgiu apenas ao final das entrevistas, quando era solicitado um exemplo de algo criativo realizado no período de ensino remoto.

Procedeu-se à análise temática indutiva, na qual os temas são definidos a partir dos dados. Considerando temas como categorias que captam algo importante sobre os dados em relação à pergunta de pesquisa, Braun e Clarke (2006) propõem seis fases para a realização da análise: familiarização dos dados; codificação inicial; busca por temas; revisão dos temas; definição e nomeação dos temas; e produção de relatório (comunicação).

Assim, após transcrição das entrevistas, foram feitas leituras flutuantes do material, visando

identificar padrões de significados que apresentassem convergências e divergências entre as falas das quatro participantes, e também ideias que se destacassem em cada uma delas. Em uma codificação inicial, esses significados foram agrupados em 11 categorias, cada qual reunindo trechos das quatro entrevistas que pareciam referir-se a assuntos parecidos. Partindo dessas categorias e suas descrições, buscamos aporte na literatura científica para a extração dos temas, que após um processo de reordenação, seleção e refinamento, foram resumidos da seguinte forma: Rotina e carga de trabalho; Recursos; Reinvenção; Cocriação; Reconhecimento; e Compreensões de criatividade. Durante a escrita do artigo, a seção Reconhecimento foi suprimida por percebermos que seu conteúdo já estava contido nos demais temas. As seções Rotina e carga de trabalho, e Recursos, foram agrupadas em um mesmo tema: Mudanças na rotina e nos recursos. Da mesma forma, as seções Reinvenção e Cocriação, passaram a compor o tema Reinvenção conjunta. Isso foi feito para que fosse mantida a proporcionalidade na extensão das seções. Uma descrição de cada um dos temas será apresentada a seguir.

## **RESULTADOS**

### **Mudanças na rotina e nos recursos**

O trabalho remoto é marcado pela exigência de adaptações. Antes com rotinas bem estruturadas, as educadoras ficaram responsáveis por reorganizar o próprio tempo e reinventar processos de trabalho. Houve uma intensificação do trabalho para a maioria das participantes, como aponta a fala de Olívia:

[...] com essa alteração dos horários, praticamente o tempo todo você tá a serviço do trabalho, né? Querendo ou não. Você... em um dia você começa a trabalhar de manhã, no outro dia você começa a trabalhar de tarde, às vezes você precisa trabalhar de noite também. (Olívia, 21 anos, estagiária)

Houve também uma ampliação no uso extensivo de TICs. De acordo com as participantes, isso aumentou o fluxo de demandas, que passaram a chegar nos celulares, a qualquer momento do dia. Assim o trabalho ficou mais fragmentado e prolongado. Todas apontaram dificuldades para organizar a rotina e apenas Ana não falou da sensação de estar trabalhando mais. Tatiana relatou desafios como o acúmulo de atividades referentes à escola, ao trabalho doméstico e ao filho, embora tenha reconhecido pontos positivos em relação à maternidade no período.

Todas as participantes reconheceram a importância de um espaço físico adequado para as atividades remotas. Não basta uma cadeira confortável e uma mesa onde possam usar o computador. A mesa deve ter espaço para preparar atividades de artes e jogos. Também é importante um espaço para movimentar o corpo – como havia na escola – e gravar vídeos. Mesmo as que declararam possuir espaço adequado, mencionam a presença de outra pessoa ou de criança como desfavorável.

Todas mostraram insatisfação com os recursos materiais oferecidos pela escola, pois precisam de computadores, smartphones e pacotes de internet adequados e devem arcar com os custos. Foi apontada a ausência de formação para o uso das plataformas digitais e para a adaptação ao trabalho remoto. Isso se agrava quando há crianças com deficiência ou demandando atendimento especializado nas turmas. Além disso, nenhuma mencionou preocupação da escola com a saúde mental dos educadores.

### **Reinvenção conjunta**

Uma das maiores mudanças refere-se à grande dependência das TICs, provocando aumento do tempo de exposição às telas. Essa modalidade é vista pelas participantes como limitadora, uma vez que o distanciamento social dificulta interações com as crianças e inclusive a avaliação de seu desenvolvimento e aprendizagem. As entrevistas mencionam a exigência constante de reinvenções diante de desafios como criar atividades que sejam: (a) atraentes; (b) relevantes para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças; (c) executáveis em ambiente doméstico, diante da disponibilidade de familiares e de materiais; e (d) coerentes com os princípios da escola com a própria concepção de

educação.

Em outras palavras, as falas apontaram a importância de algo ser novo e também apropriado ou útil para ser criativo. É importante considerar também as especificidades de cada turma, uma vez que as cobranças para o cumprimento de determinados conteúdos são maiores no ensino fundamental do que na educação infantil. Um fator que favorece a expressão da criatividade das educadoras nesse contexto refere-se à sua concepção de educação da escola e à metodologia por ela já adotada. Isso favoreceu um ensino remoto não conteudista e com encontros síncronos diferentes de aulas tradicionais. A instituição privilegia o protagonismo das crianças e o desenvolvimento de projetos com temáticas escolhidas a partir dos interesses e necessidades de cada turma. Isso dá autonomia às educadoras e permite uma exploração criativa e significativa dos conteúdos.

A partir da observação da rotina das crianças na turma de Gabriela, foram trabalhados os temas divisão de tarefas domésticas e cuidados com o corpo no projeto Diário de Cuidados. Já na turma de Tatiana foi trabalhado o tema saudade.

E a gente partiu de tudo: a matemática partiu do tema saudade, a gente foi pensar em distâncias, pensar em medir abraços; a gente trabalhou os gêneros textuais, carta lembrando a saudade; receita a gente trabalhou lembrando saudade de receitas que são da família e deixa saudade; enfim, tudo girou em torno de um tema que é precioso pra gente nesse momento, né? (Tatiana, 38 anos, professora)

Essa solução está relacionada às novas dificuldades com as quais as educadoras se depararam no período e surgiu de uma convivência limitada pelas telas e pelo espaço das casas de Tatiana e das crianças, embora Ana tenha falado: “[...] longe parece que eu tenho que tirar tudo das ideias que eu pesquiso, das coisas que eu penso, sendo que, de perto [presencialmente], não, de perto as crianças trazem muitas coisas.” (Ana, 25 anos, professora). Outra forma de tentar vencer os desafios é obter engajamento das famílias e assim ampliar a possibilidade de cocriação:

[...] a gente faz uma reunião a cada mês, assim, com as famílias, pra avaliar mesmo como as coisas estão sendo feitas, se tá tranquilo pra eles, então esse é o momento principal que a gente tem de ouvi-los e trocar também experiências e tal. [...] eles tinham falado pra gente que as crianças tavam um pouco desanimadas em relação aos vídeos da semana, e aí os pais, eles mesmos, sugeriram pra gente, talvez incluir as crianças na elaboração desses vídeos, na gravação desses vídeos. (Gabriela, 24 anos, estagiária).

Porém, a baixa participação das famílias pode afetar a produção criativa das educadoras, que se sentem menos seguras e dispostas a tentar coisas novas, conforme se verifica nas falas seguintes:

Eu me sinto confortável, na verdade, pra fazer coisas diferentes que dependam só de mim, de mim e das crianças, né? Mas coisas assim, que dependam de outros agentes, não me sinto nem um pouquinho confortável. (Ana, 25 anos, professora)

[...] tem também o fato da gente não estar em contato direto assim com as famílias como a gente costumava ter. Porque antes era até uma forma de facilitar, né, entender até onde as famílias tavam dispostas a ir, quanto de esforço elas podiam despender, e até incentivar elas a participar um pouco mais [...], e assim a gente se sentia mais confortável pra propor novas coisas, ou até pra ter novas ideias a partir do que a gente sabia de cada contexto. (Olívia, 21 anos, estagiária)

A frustração aparece como um resultado da falta de engajamento de muitas famílias e da dificuldade de propor atividades sem um contato cotidiano com as crianças. As próprias limitações impostas pelo ensino remoto, como a ausência de recursos materiais e de contato presencial, além do cansaço e do estresse, também contribuem para o sentimento de frustração, como aponta a fala a seguir:

Porque eles tão numa idade que precisa muito de presença, de corpo, enfim. E pra mim

também, eu também preciso dessa presença até pra minha saúde. E o trabalho, ele ficou muito mais, eu não diria mecânico, mas é porque ele ficou muito dependente disso aqui [tela], né? (Tatiana, 38 anos, professora)

Apesar das frustrações, uma estratégia encontrada pelas educadoras foi reduzir as expectativas e reconhecer que muitas das dificuldades têm mais relação com o contexto do que com sua capacidade profissional. Para isso, é importante ter cuidado nas comparações com o ensino presencial. Essa atitude contribuiu também para diminuir a ansiedade e a auto cobrança.

Em todas as entrevistas, o ambiente escolar foi descrito como marcado por constantes trocas entre os membros da equipe pedagógica, tanto em reuniões formais, quanto em conversas informais, ou mesmo na observação do trabalho do outro. Essas trocas foram apontadas como enriquecedoras, tanto para as crianças, quanto para as educadoras. Mesmo assim, a ausência do espaço físico da escola provocou uma individualização do trabalho das educadoras. Os encontros das crianças de diferentes turmas para brincar ou realizar atividades comuns, planejadas pelos educadores, também foram perdidos. As trocas passaram a ser feitas via internet, acompanhando sites, blogs e produtores de conteúdo, e participando de congressos online. A difusão de conhecimento é facilitada, mas ocorre majoritariamente em uma direção, de certa forma, reduzindo o protagonismo das crianças.

Na modalidade remota, ocorreu o que Ricardo Antunes (2020) entende como desestruturação das relações solidárias. Ana, Tatiana e Olívia destacaram o caráter solitário do trabalho remoto, agravado pela já mencionada ausência de formação. Isso torna o processo de busca de conhecimentos e de criação das educadoras ainda mais dependente de seus esforços individuais. O enfraquecimento desta parte do coletivo tem efeitos também sobre o reconhecimento e a autoestima, podendo deixar as educadoras menos seguras em suas opiniões e na realização de seu trabalho. Porém, na escola pesquisada, as turmas são acompanhadas sempre por um número de dois a quatro educadores, dependendo das necessidades do grupo. Poder contar com o outro foi um dos aspectos mencionados como facilitadores do trabalho e da criação. Muitos dos exemplos positivos envolvem a cocriação, como mencionado na seguinte fala:

A relação que a gente foi criando ao longo desse tempo torna as coisas um pouco melhores. Quando eu sinto uma baixa assim na minha criatividade ou quando eu me sinto desanimada com o trabalho, ela sempre tá lá pra me fazer refletir sobre isso e até pra dar um ar, assim, novas ideias, novas proposições. Então acho que isso acaba me ajudando. E pra além disso, também a relação com os outros educadores, né? (Olívia, 21 anos, estagiária)

### **Compreensões e expressão de criatividade**

Ao longo da entrevista, foi possível apreender a compreensão e o sentido que as educadoras atribuem à criatividade. Elas falaram do que caracteriza uma ação criativa e da forma como se organiza o próprio processo criativo. Além disso, identificaram fatores que o favorecem e dificultam, e sobre qual é a importância da criatividade em seu trabalho e para a educação das crianças.

Características e valores pessoais foram apontados como elementos capazes de influenciar tanto a expressão da criatividade, como a compreensão das próprias capacidades criativas. Gabriela e Tatiana avaliaram-se positivamente, afirmando estarem satisfeitas com o trabalho, mesmo diante das dificuldades. Disposição e autoconfiança parecem modular a atuação profissional delas, além do desejo de se desafiar e do forte compromisso com uma educação não reprodutivista.

[...] eu penso sempre em estar saindo dessa zona de conforto e estar sempre me desafiando a fazer coisas novas, a trazer coisas diferentes, a não cair numa rotina, numa coisa estagnada, numa atividade que já [seja] engessada, cansativa pras crianças. Então, eu acho que é essa vontade mesmo [...], é essa compreensão de que é uma necessidade mesmo, a gente tá sempre tendo que trazer coisas novas, e é importante, sabe? A gente explorar outros recursos, outras ferramentas, eu acho que isso é fundamental, assim, dentro daquilo que eu acredito e do trabalho que eu quero realizar. (Gabriela, 24 anos, estagiária)



Compreender os objetivos da prática pedagógica, inserida no que a escola adota como seus valores e princípios, aparece como substrato para a criação. Assim, atividades que promovem a autonomia e o protagonismo das crianças de forma lúdica foram apontadas como propostas criativas. Para Olívia, esse objetivo foi alcançado quando, ao explorar diferentes formatos e inovar na forma de apresentação, ela e sua parceira escreveram o relatório da turma na forma de histórias. Dessa forma, a avaliação do processo educativo, geralmente restrito aos adultos, pôde envolver as crianças:

[...] altera um pouco a lógica do relatório [de avaliação] servir para as pessoas adultas observarem e entenderem como é que foi o desenvolvimento da criança, [...] as crianças conseguem se enxergar naquilo através de uma história que entra no mundo lúdico deles, então eles não ficam como coadjuvantes. Eles são a história e eles leem a história. (Olívia, 21 anos, estagiária)

Vale ressaltar que isso foi possível somente porque a metodologia adotada pela escola dá autonomia para os educadores inclusive na elaboração de documentos avaliativos. As participantes também ressaltaram que os temas que amarram as diferentes atividades, como ocorre nos projetos coletivos, também favorecem a criação nas diferentes áreas do conhecimento. Assim promovem um aprendizado contextualizado.

Ana foi a única que declarou não se considerar criativa. É possível perceber a adaptação entre os elementos centrais de suas ações criativas. Atividades realizadas anteriormente, no chão da escola, sofreram alterações na forma e nos materiais, para serem adequadas à realidade do ensino remoto. A educadora buscou inspiração em sites e redes sociais para adaptar suas propostas à realidade.

Além de pesquisas para buscar inspirações, Ana e Olívia destacaram a importância de conhecer o tema a ser trabalhado. Muitas vezes, o processo de criação envolve um momento de pesquisa e reflexão sobre os objetivos do projeto e da atividade a ser desenvolvida. Quando já se tem domínio, a ideia pode surgir como um insight. Mas, além de conhecer o tema, é preciso investigar os interesses das crianças e sua realidade familiar e material, para que as atividades promovam o aprendizado de forma atrativa e significativa.

Para Gabriela, as potencialidades para a criatividade são exploradas ao dividir com as crianças seus próprios interesses e habilidades, e ao ensinar coisas novas e não óbvias. Como exemplo, ela mencionou que, todos os dias, em casa, observava pedrinhas pintadas a mão, por uma amiga. Um dia decidiu compartilhar isso, convidando uma das alunas a gravar, com ela, um vídeo no qual ensinavam a pintura às demais crianças.

O que ficou implícito na fala de todas as educadoras foi explicitado por Tatiana, para quem a criatividade não está somente nas coisas grandiosas, mas também na forma de propor atividades. Ela estabeleceu relações com a arte e com a emoção. Em uma atividade de música, a partir de um sentir seu, encontrou uma forma criativa de propor algo de que as crianças precisavam e assim chegar ao objetivo que não tinha conquistado anteriormente e inclusive a objetivos inesperados, como detalha o trecho a seguir:

[...] como as crianças não têm muita proximidade com música instrumental, e nem paciência pra ouvir, aí eu enviei uma atividade em que elas teriam que escutar uma música chamada Obatalá, acho que é assim que fala, que é uma música que eu amo, e aí eu pedi pra que elas fossem pra um lugar calmo, escutassem a música e pensassem numa narrativa que pudesse ser construída a partir daquela música. E aí foi bem interessante os retornos. Assim, teve criança que falou que imaginou os quatro elementos e aí eu fiquei, nossa, viajando na história. Então, eu achei uma atividade que foi muito importante, porque é preciso muita abstração e muita sensibilidade, né, pra poder construir uma narrativa em cima de uma música instrumental. Teve criança que não escreveu a narrativa, mas só de dizer 'ah eu gostei muito de ouvir porque ela me acalmou e eu precisava disso nesse momento', então, foi significativo pra mim também. (Tatiana, 38 anos, professora)

Todas as participantes perceberam oscilações na expressão de sua criatividade ao longo dos meses de ensino remoto, reconhecendo esse como um movimento natural, além de muito relacionado com o seu humor e nível de energia. Tais oscilações também ocorrem no ensino presencial e em diferentes tipos de atuação profissional. Assim, cansaço físico e mental, conflitos familiares e o longo período de vivência da pandemia foram apontados como fatores que podem inibir a produção criativa. As quatro participantes mencionaram questões afetivas como moduladoras do bem-estar e da criatividade.

## **DISCUSSÃO**

Os resultados indicam que a transição para a modalidade remota provocou uma intensificação do trabalho. Isso ocorre em decorrência da indistinção entre o que é o que não é tempo de trabalho, e da dificuldade de separá-lo da vida doméstica, corroborando dados encontrados por Bernardo et al. (2020) e considerações de Abílio (2020) sobre aspectos da flexibilização do trabalho já observados nas últimas décadas. Esse processo é intensificado pelo uso ampliado das TICs, que estende a jornada de trabalho.

Foi possível observar ainda que, quanto mais funções a pessoa acumula no cotidiano, mais difícil se torna a organização do trabalho (BERNARDO et al., 2020). Assim, Tatiana, que é mãe e cujo companheiro também trabalha, tem mais desafios para organizar a sua rotina. Ela mencionou alegria por estar mais próxima do filho, mas também apontou a maternidade como um trabalho. Quem materna vive uma jornada dupla ou tripla, exacerbada com o fechamento das escolas no ano de 2020, quando tudo passou a acontecer ao mesmo tempo e no mesmo espaço (CASTRO; EGGERT, 2020). A única que não observou grandes mudanças no tempo dedicado ao trabalho foi Ana, cuja estrutura familiar, cuja condição material e cujo espaço físico permitiram maior liberdade para organizar as suas atividades.

Ao perder a rotina presencial da escola, as educadoras passaram a ser as responsáveis por organizar seu tempo e espaço para as atividades. Isso dialoga com a discussão de Costa (2005), que destaca o caráter autodisciplinador do teletrabalho. De acordo com a autora, o trabalhador adequado para essa modalidade é seguro, confiante, independente, confiável, automotivado e capaz de gerir seu tempo e determinar prioridades. Todas essas características podem ser questionadas por se referirem a aspectos exclusivamente individuais, deslocando o sujeito de sua realidade sócio histórica. Efetivamente, o trabalho remoto é uma modalidade individualizante que provoca desestruturação das relações solidárias e coletivas (ANTUNES, 2020; BERNARDO et al., 2020).

Ao compreender a diversidade de pessoas e grupos que interagem com a ação criativa e os artefatos criados, pode-se afirmar que o limitado contato das educadoras com seus colegas, a baixa adesão das crianças às atividades e os feedbacks insuficientes têm efeito inibidor sobre a criatividade. Essa mudança torna-se ainda mais importante quando consideramos que as trocas entre os diferentes agentes escolares era elemento central da prática pedagógica e associativa no período anterior à pandemia. Além da rede de educadores, o apoio da gestão da escola é fundamental para a efetivação de práticas criativas. De acordo com Beghetto e Kaufman (2014), criatividade é mais do que geração e aplicação de ideias, pois envolve o uso de diferentes habilidades e processos em um ambiente acolhedor (propício). Os autores destacam a importância de oferecer suporte aos professores, que não devem se encerrar em encorajamentos, mas envolver direcionamentos específicos, ideias e recursos. Nesse sentido, é possível inferir que a falta de apoio mencionada pelas educadoras, seja em nível material, formativo, ou mesmo em termos de preocupação com a sua saúde, pode atuar como inibidor da criatividade.

As participantes apresentam compreensões de criatividade ricas e bem elaboradas, sendo provável que já tenham tido contato com o tema ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. A respeito dessas compreensões, destacam-se aquelas que coincidem com a noção de criatividade como algo novo e útil (LUBART, 2007; PATSON et al., 2021), sendo que o novo envolve tanto a exploração de diferentes formatos e a inovação na forma de apresentação, quanto a adaptação de práticas antigas ou de propostas de terceiros à atual realidade. Isso pode proporcionar o aprendizado de coisas novas e não óbvias. Neste sentido, a utilidade pode ser compreendida na forma como as atividades favorecem o aprendizado e o

desenvolvimento das crianças ao serem atrativas, significativas e protagonizadas pelas por elas, muitas vezes, sob a mediação de familiares.

Da mesma forma, todas apontaram aspectos caros ao projeto da escola, enfatizando a importância da construção coletiva e do caráter colaborativo da criatividade. Por esse motivo, relataram buscar parceria com as famílias. Apesar de muitas vezes frustradas, foi essa busca o que permitiu a concretização de ideias criativas mencionadas, o que evidencia a importância da coletividade para a criatividade (GLĂVEANU, 2013), favorecida em um contexto colaborativo (GROSSEN, 2008). A metodologia e os princípios da escola favorecem a inclusão das crianças em tomadas de decisão. Desta forma, elas assumem, junto ao educador, o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, o que Jeffrey e Craft (2004) apontam como característica importante do ensino criativo. Esse movimento é observado, por exemplo, no processo de definição dos projetos, na participação das crianças na produção de vídeos e na escrita do relatório na forma de história.

Outra característica da escola que favorece a criatividade e a ação colaborativa e contextualizada é a metodologia de projetos. Nela, atividades das diferentes áreas do conhecimento são articuladas por um tema comum, impulsionando a busca por novas formas de apresentação do conteúdo, uma vez que nem sempre os suportes e formatos habituais permitem uma coesão com o tema trabalhado. Desta forma, a relação professor-aluno – e também professor-professor – se expande e envolve temas de interesse das crianças, e também de relevância social e cultural, como foram os casos dos projetos relacionados com a pandemia. Como exemplo, a realidade vivenciada cotidianamente foi convertida em reflexões acerca de cuidados consigo, com a casa e com o outro, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e a construção de conhecimentos que talvez não ocorressem no espaço da escola. As temáticas atuais foram abordadas com o intuito de impulsionar processos de ressignificação, imaginação e expressão de sentimentos para que fosse possível encarar o momento com mais esperança, como foram os casos dos projetos sobre saudade e sobre tecnologias, desenvolvidos na turma de Tatiana.

Portanto, o ensinar com criatividade está atrelado ao ensinar para a criatividade (JEFFREY; CRAFT, 2004), uma vez que muitos dos exemplos de ações criativas citados pelas educadoras tinham como objetivo, ainda que de forma implícita, o desenvolvimento da criatividade nas crianças. É desejável que os professores sejam criativos em seus próprios métodos de ensino, ao mesmo tempo em que valorizam o desenvolvimento de competências criativas em seus estudantes (JEFFREY; CRAFT, 2004). Assim as atuações se retroalimentam e é reiterada a importância de ações que favorecem o clima criativo em sala de aula, ainda que virtual. As falas das educadoras ressoam alguns dos facilitadores mencionados por Morais e Miranda (2021), como: a diversidade de abordagens; a organização das atividades e conteúdos levando em consideração os interesses e vivências dos alunos, e a disponibilidade interpessoal dos professores para com eles; o incentivo à curiosidade, autonomia, autoconfiança e expressão de ideias; e o entusiasmo pela docência. A este último fator, podemos acrescentar outros de ordem pessoal que parecem influenciar a expressão e compreensão da criatividade por parte das educadoras: compromisso com uma educação não reprodutivista, desejo de se desafiar, disposição e autoconfiança.

Outro aspecto que parece modular esse processo diz respeito ao perfil da turma, uma vez que Gabriela e Tatiana, educadoras do ensino fundamental, relataram maior facilidade de criar. Uma explicação possível é que as crianças mais velhas conseguem participar das atividades e interagir com as tecnologias de forma mais autônoma em comparação com as crianças da educação infantil. Além disso, diferentemente das demais, elas afirmaram que conseguiram se aproximar das crianças nesse período, mantendo um vínculo positivo e apontando para a particularidade das próprias experiências no mesmo ambiente organizacional.

As participantes da pesquisa, restritas às suas casas, conseguiram, por meio de uma observação de seu contexto e do contexto das crianças, atentar-se às possibilidades concretas desses dois mundos, suas affordances, em um movimento que Pulino (2017) descreve como um encontro, “um diálogo entre o mundo da criança e aquele que ele [o professor] quer compartilhar com ela” (p. 421). Assim, o educador

compartilha com os alunos aquilo que o toca, move, entusiasma e fascina. E “à medida que se abre para a novidade da criança, torna a sua experiência menos rígida e mais flexível, criativa, aberta para a novidade, para a dúvida, para a ignorância, para a pergunta” (Pulino, 2017, p. 422).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A vivência da pandemia e a realidade do ensino remoto provocaram mudanças que afetaram a organização do trabalho pedagógico e o conteúdo das atividades realizadas pelas educadoras. Ao mesmo tempo em que foram identificados desafios para a expressão da criatividade, verificou-se que a sua potência reside na colaboração, na cocriação e no compromisso com uma educação libertadora que as educadoras carregam. Isso é favorecido pela pedagogia de projetos adotada na escola em que a pesquisa foi realizada.

O uso da abordagem sociocultural nos ajudou a compreender a criatividade na prática pedagógica de forma integrada e contextualizada. Isso é possível apenas quando são considerados tanto o contexto em que os atores se inserem, quanto como se estruturam as relações em um nível mais micro de análise. Portanto, diz respeito ao contexto de pandemia e crises que o Brasil enfrenta, associados à relação entre pares e dos educadores com os alunos e suas famílias.

A coleta de dados foi feita em um momento específico da pandemia, de forma que os resultados refletem a realidade das participantes da pesquisa durante o período em que as escolas estavam fechadas. Porém, ainda não permite comparações significativas com o momento anterior, e menos ainda com o que se vive agora, com o retorno das aulas presenciais e todas as adaptações que isso requer. Novos estudos podem contribuir para compreender o que permanece e o que se modificou desde então, de que forma os profissionais enfrentam esses desafios e como a criatividade pode contribuir com a educação em tempos tão transformadores.

## **REFERÊNCIAS**

ABÍLIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 111-126, 2020. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora UnB, 2009. 220p.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020. E-book (51p.).

BEGHETTO, R. A., KAUFMAN, J. C. Classroom contexts for creativity. **High Ability Studies**, v. 25, n. 1, p. 53–69, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

BERNARDO, K. A. S., MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. As Configurações Do Trabalho Remoto Da Categoria Docente No Contexto Da Pandemia Covid-19. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.15210/NORUS.V8I14.19908>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

BRAUN, V., CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

CASTRO, B. H. V. & EGGERT, E. Responsabilização do cuidado: a pandemia e as mulheres. **Coisas de**

**gênero**, v. 6, n. 2, p. 10-21, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/genero/article/view/4227>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention**. New York: HarperPerennial, 1996. Acesso em: 24 de junho de 2021.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Reflections on the field. **Roeper Review**, v. 21, n. 1 p. 80–81, 1998.

COSTA, I. S. A. Controle em novas formas de trabalho: teletrabalhadores e o discurso do empreendimento de si. **Cadernos EBAPÉ**, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1679-39512005000100009>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

COSTA, P. H. A.; MENDES, K. T. Pandemia e Luta Antimanicomial. **Insurgência: Revista de direitos e movimentos sociais**, v. 7, n. 1, p. 125-145, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/35542/28901>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil**. Brasília, 2018a. Disponível em: <[http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil\\_19dez18.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf)>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

Distrito Federal. Secretaria de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Anos Finais**. Brasília, 2018b. Disponível em: <[http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental\\_19dez18.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf)>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

Gibson, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale: Erlbaum, 1986.

GLĂVEANU, V. P. Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. **Review of General Psychology**, v. 17, n. 1, p. 69-81, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/a0029528>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

GROSSEN, M. (2008). Methods for studying collaborative creativity: An original and adventurous blend. **Thinking Skills and Creativity**, v. 3, p. 246– 249, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.005>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

JEFFREY, B.; CRAFT, A. Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. **Educational Studies**, v. 30, n. 1, p. 77-87, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

KOZBELT, A., BEGHETTO, R. A., RUNCO, M. A. Theories of creativity. In KAUFMAN, J. C.; R. J. STERNBERG, R. J. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. p 20-47.

LEONTIEV, A. N. (1980). O Homem e a Cultura. In ENGELS, F.; GEERTZ, C.; LEONTIEV, A. N.; BAUMAN, Z.; MARCARIAN, E. (Orgs.). **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980. p. 37-72.

LUBART, T. (2007). **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. (2021). Práticas criativas em sala de aula e a criatividade dos docentes: estudo exploratório no ensino básico. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 19, n. 3, p. 61-76, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/13067/12841>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

MOURÃO, R. F.; MARTÍNEZ, A. M. (2006). A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 2, p. 263-272, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.004>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

PATSON, T. J., KAUFMAN, J. C., CROPLEY, A. J.; MARRONE, R. (2021). What Is Creativity in Education? A Qualitative Study of International Curricula. **Journal of Advanced Academics**, v. 00, n. 0, p. 1-24, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1932202X20978356>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

PULINO, L. H. C. Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas. **Linhas críticas**, v. 23 n. 51, p. 412-427, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193554180010>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

RICHARDS, R. Four Ps of creativity. In Runco, M. A.; Pritzker, S. R. (Eds.). **Encyclopedia of creativity** (Vol. 1, pp. 733–742). San Diego: Academic Press, 1999. v. 1, p. 733-742.

STEIN, M. I. Creativity and culture. **Journal of Psychology**, v. 36, p. 31–32, 1953. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00223980.1953.9712897>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO]. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 78**. Genebra, 2020. Disponível em: <[https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200407-sitrep-78-covid-19.pdf?sfvrsn=bc43e1b\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200407-sitrep-78-covid-19.pdf?sfvrsn=bc43e1b_2)>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

Recebido em: 28/06/2021

Aceito em: 06/07/2022

Endereço para correspondência:

Nome

email



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)