

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

## IMPRESSÕES DOCENTES SOBRE IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE

Daniele Nunes Henrique Silva - UnB - [daninunes74@gmail.com](mailto:daninunes74@gmail.com)

Henrique Melo Carvalho - UnB - [henriquecarvalho26@gmail.com](mailto:henriquecarvalho26@gmail.com)

Gabriella Nunes Neves - UnB - [gabriella.nunes@gmail.com](mailto:gabriella.nunes@gmail.com)

Laís Pinheiro de Menezes - UnB - [lais.pinheiro.menezes@hotmail.com](mailto:lais.pinheiro.menezes@hotmail.com)

Marcos Júnior Santos de Alvarenga - UnB - [marquinho\\_px@hotmail.com](mailto:marquinho_px@hotmail.com)

Fabício Santos Dias de Abreu - UnB - [fabra201@hotmail.com](mailto:fabra201@hotmail.com)

Durante muito tempo as questões relacionadas à imaginação e criatividade no contexto escolar estiveram envolvidas por uma penumbra. Na verdade, raros foram os trabalhos investigativos que se voltaram para temas relativos à dimensão criativa no contexto educacional.

Confluindo com essa realidade, as escolas tenderam a negligenciar (em suas propostas curriculares e em seus projetos pedagógicos) a vivência sensível e estética de alunos e educadores, na medida em que privilegiaram o compromisso formalista, secularmente constituído por suas práticas conteudísticas, estruturadas em um ensino fragmentado em grades disciplinares (Leite, 2004; Silva, 2006).

Entretanto, atualmente, em resposta aos estudos realizados nas últimas duas décadas no Brasil, a temática dos processos criativos, da estética sensível etc. vem ganhando espaço e relevância na implementação de políticas públicas para a Educação Básica. Concomitante, investigações na área da Arte e da Educação se deslocam gradativamente do campo marginal para a esfera central de assuntos pertinentes ao trabalho escolar.

As ações estão longe de se afirmarem como soluções efetivas para os impasses que enfrenta a experiência criativa na escola. Mesmo com os avanços teóricos, metodológicos e tecnológicos, a instituição escolar ainda não tem obtido êxito na resolução de suas dicotomias intrínsecas: espírito X intelecto; sensibilidade X razão. Tímidas iniciativas, porém, apontam para novas e interessantes indagações sobre o espaço educacional, constituindo-se como propositivas (re)invenções utópicas acerca do estatuto da atividade criadora e sua articulação com o trabalho pedagógico.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



É importante ressaltar que os próprios documentos oficiais estão comprometidos (de alguma forma) com as questões relativas ao acontecimento estético na sala de aula e aos processos criativos e imaginativos de educadores e alunos.

No corpo das Diretrizes Curriculares Educacionais para Educação Básica, por exemplo, apresenta-se a temática da estética como um dos elementos norteadores do princípio curricular. Nas resoluções aprovadas, em 1998, destaca-se aquela relatada por Regina de Assis, em que se coloca centralmente a necessidade de as instituições de Ensino Fundamental sistematizarem suas ações pedagógicas integradas aos princípios estéticos, da sensibilidade, da criatividade entre outros. Além disso, no que tange especificamente ao Ensino Médio, no documento relatado por Guiomar Namó de Mello, articula-se a dimensão sensível aos aspectos éticos e políticos (Brasil, 1998a). A resolução CEB n. 3/98 aponta, no artigo 3º, inciso I, o seguinte princípio:

“[...] a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável”. (Brasil, 1998b)

No âmbito da educação de 0 a 6 anos, as repercussões oficiais foram mais rápida e radicalmente desdobradas e merecem, aqui, destaque pelo interesse investigativo em relação à Educação Infantil.

As atuais concepções sobre cultura e produção infantil, bem como os recentes movimentos sociais de educadores e intelectuais sobre a questão da educação e do cuidado com as crianças pequenas, alteraram o teor assistencialista e/ou compensatório, vigentes até a década de 70 (Kramer, 1984).

De fato, a partir da década de 90, postula-se um contemporâneo conceito sobre a infância, que contemple a necessidade de entenderem-se os espaços destinados à experiência infantil articulados a um projeto educacional mais amplo, em que as ações de cuidar/educar se afetem reciprocamente, e de que a produção (modos de expressão) e

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



a experiência cultural dos pequenos sejam prioritariamente problematizadas (Steinberg, & Kincheloe, 2001; Faria, Dermatini & Prado, 2002).

Nesse sentido, a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1997) foi um marco significativo no que diz respeito a políticas públicas para infância. Embora bastante criticado em sua formulação, o documento prioriza a ênfase educacional no trabalho com e no atendimento às crianças pequenas e salienta a importância dos aspectos lúdicos e criativos como centrais para o desenvolvimento infantil. Além disso, demarca a relevância e a necessidade de se garantir a fluência dos processos imaginativos das crianças nos espaços educativos.

Apesar de tais esforços, os referenciais apresentam ambigüidades, como sinaliza Germanos (2001). Se é fato que os aspectos levantados sobre o lúdico e sua centralidade no desenvolvimento infantil buscam incentivar os educadores à composição de situações pedagógicas em que a fantasia possa ser favorecida e vivenciada plenamente pelos pequenos, tal encorajamento encontra barreiras interpretativas e conceituais, pois, no próprio documento, o brincar é a um só tempo abordado como eixo norteador (visão transdisciplinar), como área conteudística (concepção disciplinar) e como facilitador dos processos de ensino e aprendizagem (caráter didático/instrumentalizador).

A confusão conceitual reverbera igualmente nas inúmeras e contraditórias posições assumidas pelos educadores no que se refere às questões criativas e imaginativas das crianças e a seus desdobramentos educacionais, que a tornam *problemáticas* em função das precárias condições de formação nesse nível de ensino (Silva, 2006).

Ademais, nas práticas escolares (incluindo-se toda a extensão da Educação Básica) tanto do ponto de vista curricular, como no âmbito das propostas pedagógicas mais amplas, foram colocados de formas bifurcada e hierarquizada os espaços de imaginar e aprender. Ou seja, configurou-se uma tradicional concepção segundo a qual a aprendizagem efetiva se dá por meio do controle da mente e do corpo. A disciplina, foco central de parte efetiva das dinâmicas pedagógicas, pode-se perder nos impulsos *desviantes* da criação.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Sobre isso Leite (2004) comenta, ao citar Comenius (“Carta Magna”), que a sala de aula tem como herança uma concepção de educação voltada para formas de controle da ação e do tempo do aluno. Os processos guiados pela imaginação, muitas vezes, por força de sua imprevisibilidade provocam mal-estar no adulto, e medo na escola, porque desnudam o desconhecido, ou melhor, rompem com o planejado, com o esperado.

De fato, os conteúdos, as regras, os processos normativos e conteudísticos são comumente privilegiados, não somente na escola, mas, também, em todas as dinâmicas sociais. O *cenário escolar*, na maioria das vezes, reproduz concepções hegemônicas mais amplas que se traduzem na relevância da razão e da verdade científica em oposição aos elementos da experiência sensível, ao campo da imaginação e das artes.

Com base na herança pedagógica mais tradicional, o espaço da sala de aula deixa de ser experimental, utópico, produtor de novidades e se configura como reproduzidor de ideologias que permeiam as atividades educacionais e as estratégias pedagógicas.

Por isso, impõe-se ampliar os esforços investigativos para a compreensão dos modos de manifestação da imaginação de crianças e educadores na escola, revelando-se a necessidade de se rediscutir as práticas tradicionais de formação, que ainda privilegiam o conteúdo da racionalidade técnica.

## **Atividade criadora e dinâmicas interativas na sala de aula: focalizando o educador**

Na abordagem histórico-cultural, referência teórica do presente trabalho, privilegia-se, centralmente, o modo de participação do outro nos processos de ensino e aprendizagem. As relações (educador/aluno e aluno/aluno) são destacadas nas investigações e análises do evento educacional.

De fato, a posição que o adulto ocupa diante das produções infantis, em especial nas atividades guiadas pela imaginação (desenhos, narrativas, brincadeiras etc.), além de consolidar uma visão sobre o espaço pedagógico, também reverbera na forma como as

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



próprias crianças significam suas ações e na maneira como o educador se percebe como autor de seu próprio ofício: sentindo de autoria.

O educador, por sua função social específica, pode garantir espaços de mediação que encorajem as manifestações criativas das crianças ou que as inibam. É, portanto, na atenção especial às maneiras deste se colocar diante das produções infantis que os estudos na perspectiva histórico-cultural voltam-se para a caracterização da atuação docente.

Rocha (2000) pesquisou a emergência das brincadeiras infantis numa pré-escola, relatando as censuras efetuadas pelas educadoras nos momentos de desenvolvimento da atividade lúdica. Nos episódios analisados pela autora, o faz-de-conta, quando autorizado, é uma iniciativa das crianças que evolui sem muita preocupação docente.

É um “momento livre”, em que se pode deixá-las no parque sem grandes preocupações, excetuando-se os momentos de disputa de material, confusões entre as crianças, aspectos da organização e da disciplina dos pequenos. Contraditoriamente, em outros fragmentos (quando a educadora participa da brincadeira), observa-se uma *condução* docente das encenações lúdicas para avaliação, ensino etc. dos conteúdos escolares previsto para pré-escola.

A característica condutiva, afirma a autora, acarreta uma descaracterização do próprio funcionamento lúdico, que, ao longo do ano letivo, vai produzindo nas crianças a idéia de que a brincadeira é uma atividade diversa da produção cognoscitiva.

A essa prática, incorporada à concepção hegemônica (valorizada pelos pais, educadores etc.) de que a brincadeira é inferior, menos importante que os aspectos conteudísticos, soma-se o sentido de que a escola é um espaço para fazer *lições, exercícios e dever*.

Silva (1993), ao pesquisar o desenho infantil, identifica, assim como Rocha, *atitudes impeditivas e/ou orientações pedagógicas* frente às produções dos pequenos. Em muitos momentos, a educadora *instrumentaliza* o modo de a criança confeccionar seu desenho, por meio da intervenção e determinação de cores a serem usadas e de uma

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



padronização estética presa a critérios figurativos, que se colam na transposição do real para o campo da composição gráfica.

A prática docente prioriza o produto em detrimento do processo em que se compõe o desenho e, por isso, os aspectos do funcionamento imaginativo são negligenciados. Ou seja, a maneira de a criança elaborar a sua composição, aquilo que ela fala durante seu processo criativo, com quem ela negocia e compartilha o seu traçado, suas opções estéticas etc. são questões que não são focalizadas pela educadora.

Ferreira (1998) preocupa-se igualmente com investigar a emergência da imaginação nos desenhos das crianças a partir da perspectiva histórico-cultural. A autora confirma as análises de Silva (1993) sobre o espaço desprestigiado, nas instituições de ensino, das composições gráficas dos pequenos. Ela aponta, especialmente, a contraditória posição dos adultos/educadores que ora incentivam o desenho, principalmente quando da elaboração de algum *trabalho* associado a ocasiões especiais (Dias das Mães, Feiras Escolares etc.), ora propõem *desenhos livres*, cujo objetivo é ocupar o tempo entre uma atividade e outra, menosprezando a esfera efetiva de produção das crianças.

Em sua pesquisa, a autora reflete sobre a participação do outro diante das elaborações dos desenhos por considerar que, na relação educador-aluno e aluno-aluno, configuram-se aprendizagens, inclusive, dos modos de desenhar e imaginar.

As reflexões de Ferreira são relevantes para evidenciar que, dialeticamente, a escola pode configurar-se, por um lado, como espaço de impedimentos e limitação dos processos criativos e, por outro, como cenário de expansão e apropriação de novos modos de compreender, por meio do outro, as inúmeras maneiras de representar e expressar-se graficamente sobre o real.

Para a autora, as tensões entre limites/expansões, permissão/interdito da imaginação na sala de aula estão vinculadas às formas pelas quais os adultos compreendem e significam as composições infantis, ou melhor, seus modos de interpretação da produção da criança.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Certamente as falas do ‘outro’ (posições que toma) chamam a atenção da criança sobre o seu próprio desenho, atribuindo-lhe valor, sentido. Além disso, na dinâmica interativa, a criança não somente evidencia suas *escolhas simbólicas* (o que vai desenhar), mas revela os seus modos de pensar o desenho e os componentes de sua fantasia. Sua figuração criativa é uma forma peculiar de atividade mental que encerra um significado subjetivo, resultante de uma interpretação do ambiente cultural que a cerca, *da realidade conceituada* (Ferreira, 1998).

Além do faz-de-conta e do desenho, a narrativa é um outro campo da expressão criadora da criança que merece especial atenção. Góes (1997) demonstra que, apesar dos momentos de contar histórias serem valorizados nas dinâmicas pedagógicas, ainda há restrições da educadora no tratamento da narratividade infantil.

O narrar pode ser silenciado, deslocado ou instrumentalizado (como no jogo de papéis), pois há um encorajamento da descrição, da caracterização e da conceituação do que os pequenos narram. É comum, por exemplo, situações em que as crianças contam o que foi vivido (como nas *rodas de novidades*), relatando casos mesclados com eventos imaginários, e a educadora tenta conduzi-las a uma operação de conhecimento formal.

O estudo investigativo de Leite (2004) também levanta aspectos sobre a experiência imaginativa na Educação Infantil. A autora propõe elucidar os modos de atuação do educador frente às ações imaginativas que surgem na sala de aula e, por isso, examina os momentos de permissão, censura e interdição docentes em relação às configurações imaginativas das crianças. Na sua análise dos dados, são retomados os aspectos levantados por Rocha (2000) e por Silva (1993), e se conclui que a vivência fantástica é subestimada pelas ações pedagógicas.

Em síntese, pode-se afirmar que as reflexões da autora tangenciam dois pontos centrais convergentes aos modos interpretativos dos docentes significarem a imaginação das crianças: primeiro, a identificação da brincadeira de faz-de-conta como única ação da criança guiada pela imaginação, o que acarreta dificuldades para os docentes compreenderem o desenho, a narrativa e a escrita como atividades também configuradas

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



por uma dimensão imaginativa; segundo, o ideário de que a experiência lúdica não é produtiva e, por isso, o seu tempo e espaço, no planejamento pedagógico, são restritos em relação às atividades escolares conteudísticas (*sérias*).

Além dos aspectos levantados acima, Leite (2004) alerta para o fato de que o sentido e a emergência da experiência lúdica se vai alterando gradativa e decrescentemente da entrada da criança no Jardim I (início das classes de Educação Infantil) até a turma do pré-escolar (que antecede o início do Ensino Fundamental). Se, no início, as crianças sentem-se mais tranqüilas para a composição de seu universo fantástico, na última etapa da Educação Infantil elas passam a revelar o *receio* de mostrarem para as educadoras que estão brincando, pois a ênfase das atividades escolares é no cumprimento de tarefas.

Para finalizar, a autora assinala que a imaginação da criança na escola parece percorrer um caminho de contradições. Por um lado, é atividade *prejudicial* e *dispensável* e, por isso, precisa ser interdita e censurada; por outro, é *permitida* e *útil*, pois favorece as competências abstratas dos pequenos (por sua característica transgressora do real) que, ao serem *didatizadas*, favorecem o desenvolvimento de conteúdos acadêmicos.

No trabalho de doutorado, Silva (2006) investigou as situações vividas em sala de aula, em que foram examinadas as interações pedagógicas, envolvendo aspectos da imaginação.

O material investigado, baseado em uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública da cidade de Niterói - RJ, com crianças de 4 a 6 anos, apontou para dois contextos específicos de composição da imaginação na sala de aula:

- 1) Contextos de atividades pedagógicas dirigidas pela educadora, com objetivos instrucionais, que faziam apelo (direto ou indireto) aos aspectos imaginativos das crianças e
- 2) Contextos não diretivos, organizados pelas crianças (sem a presença da educadora), que envolviam a criação de enredos imaginativos.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



No primeiro caso, priorizaram-se o agrupamento de situações pedagógicas em que os conteúdos programáticos estruturados pela educadora se articulavam às esferas imaginativas dos pequenos, tais como: a produção de desenhos, o contar histórias etc. Nessas atividades, pôde-se observar a posição docente diante das ações das crianças: a submissão da imaginação infantil às regras de conduta que se orientam para um *pensamento realista*. Tal constatação identificou a escola como um local que limita/impede o imaginativo, ao priorizar *uma certa conceitualização do real*.

Contudo, da observação minuciosa dos dados, sobressai que, diante da censura docente, as crianças constroem situações de *resistência contra a instrumentalização do imaginativo*. Na maioria das vezes de forma clandestina, elas criam enredos de fantasia, transgredindo a atividade pedagógica sistematizada pela educadora.

Na segunda situação, registraram-se momentos de estruturação de enredos imaginativos que se organizavam a partir do interesse das crianças. Essas raras situações ocorriam, em geral, nos momentos em que a educadora não estava presente. Aqui, especialmente, as crianças exploravam mais amplamente a brincadeira de faz-de-conta, criando enredos fantásticos de hábito não permitidos no cotidiano escolar.

Em linhas gerais, a citada pesquisa buscou problematizar o lugar da escola, principalmente, como esfera de restrições impostas à ação imaginativa das crianças. A discussão argumenta a favor da necessidade de a instituição escolar atribuir maior atenção às atividades criadoras, não somente porque elas são importantes do ponto de vista da expansão cognitiva, mas também porque elas se remetem à formação sensível dos sujeitos (em suas emoções).

As análises desdobradas ressaltam que as limitações impostas às criações trazem prejuízos ao desenvolvimento cognitivo e sensível das crianças pequenas, o que aponta para a necessidade de a escola assegurar o lugar da imaginação em suas práticas.

Sem dúvida, apesar da ênfase atribuída por diversos autores (Góes, 1997; Silva, 1993; Rocha, 1997 entre outros), a imaginação não é preocupação central da maioria dos projetos pedagógicos. Além disso, é um tema pouco explorado pela bibliografia educacional e quase nada problematizado na formação de educadores. Estes, em seu

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



turno, estão encerrados em planejamentos que enfatizam os saberes institucionais, tradicionalmente já esperados. Além disso, estão marcados por exigências burocráticas, métodos pedagógicos, materiais didáticos etc., que diminuem suas possibilidades de criar e transformar no/o contexto educacional (Leite, 2004).

As questões levantadas, aqui, indicam a relevância de se re-pensar a maneira como a escola organiza seu projeto pedagógico, na medida em que apontam a necessidade de se acolher as dinâmicas criativas e sua importância para o desenvolvimento da criança. O foco central é de transformação do *ethos* institucional: a *cultura escolar* - suas *heranças e práticas*, o que implica na problematização dos processos formativos dos educadores.

O educador é, aqui, tomado como elemento central para se discutir processos criativos na escola. Nesse sentido, busca-se investigar, a relação entre o modo de funcionamento da imaginação e as experiências vividas pelos educadores no cotidiano *institucional*: Ou seja:

a) O que definem como atividades criadoras? Quais valores atribuem à criatividade, imaginação e conhecimento?

b) Sendo a ação criadora tão fundamental para o desenvolvimento infantil, incluindo as bases da expressão afetiva e cognoscitiva, em quais momentos os educadores identificam o espaço de criação na dinâmica pedagógica?

c) O que pensam e falam sobre a experiência criativa na escola, em especial, na sala de aula?

## **Procedimentos metodológicos e resultados preliminares**

Buscando somar esforços nessa direção, o objetivo do presente trabalho é apresentar dados preliminares das atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão FORMARTE (Arte, Imaginação e Formação de Educadores), na Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia.

Tal projeto de extensão de Ação Continuada (PEAC-FORMARTE) foi estruturado em três fases (total de 920 horas, em 40 semanas):

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



- Fase A: Realização de um Curso de Extensão intitulado: Imaginação, Criança e Escola: uma abordagem histórico-cultural (14 semanas);

- Fase B: Supervisão do trabalho pedagógico do grupo em formação (14 semanas) e

- Fase C: Implementação de metodologia pedagógica para construção de Projetos Literários (12 semanas).

A pesquisa derivada dessa ação extensiva está sendo desenvolvida em uma escola associativa de Educação Infantil (sem fins lucrativos) do Distrito Federal, com envolvimento de 18 educadores (01 psicóloga, 01 coordenadora pedagógica e 16 educadores) que trabalham na instituição. Além desses profissionais, o projeto envolve a participação de 05 bolsistas da graduação (02 alunos da Psicologia; 01 aluno da Sociologia; 02 alunos da Pedagogia) e a pesquisadora (Professora do Instituto de Psicologia).

Em encontros quinzenais (reuniões pedagógicas) buscam-se aprofundar, junto aos educadores em formação continuada, aspectos referentes ao funcionamento imaginativo no desenvolvimento humano, peculiaridades das atividades criadoras e o lugar da autoria na docência, tendo como foco as contribuições da perspectiva histórico-cultural.

O trabalho de coleta de dados está sendo organizado a partir do registro de diário de campo, videogravação e dados coletados com enfoque em dinâmicas coletivas. O material, aqui, analisado refere-se à primeira atividade desenvolvida com os educadores, ainda na Fase A do trabalho de campo.

Nessa análise preliminar focalizam-se as concepções dos educadores sobre: o que é ser criativo; quais os elementos que envolvem a criatividade e qual é a relação entre imaginação, conhecimento e criatividade. Sobre isso, vale ressaltar que os resultados expostos, aqui, não contêm as análises do material videogravado, que ainda estão sendo transcritos.

Para caracterização do campo, a primeira atividade realizada no projeto de extensão (Fase A) foi a aplicação de um breve questionário coletivo (com um total de

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



05 perguntas). Nesse questionário, os educadores (subdivididos em pequenos grupos) respondiam suas impressões com relação à criatividade e à imaginação. As perguntas eram: 1) Como se define uma pessoa criativa?; 2) você se considera uma pessoa criativa?; 3) quais os elementos fundamentais para tornar-se criativo?; 4) qual é a relação entre imaginação, conhecimento e criatividade? e 5) o que é imaginação?.

As análises preliminares dos dados indicaram três unidades interessantes sobre a concepção dos educadores com relação à criatividade e à imaginação. Em uma tabulação qualitativa preliminar, observou-se:

#### a) Definição da pessoa criativa.

Nessa unidade, observou-se que as palavras autonomia e liberdade são os principais definidores da pessoa criativa, perfazendo um total de 77% das respostas encontradas. Segurança, felicidade, ousadia e curiosidade, indicadores de 54% dos dados encontrados. Outras características, tais como: impulsividade, sensibilidade, originalidade etc. totalizam 23% dos registros encontrados no que tange a definição de uma pessoa criativa.

#### b) Elementos para tornar-se criativo

Na análise dos elementos que são fundamentais para tornar-se criativo, decidiu-se subdividir os dados em dois grupos de distinção epistemológica. No primeiro, observa-se o registro de palavras que associam criatividade às dimensões individuais, intrínsecas ao próprio indivíduo.

Auto-estima, disposição, confiança, sensibilidade, inteligência, curiosidade, desejo etc. são significados reveladores desse direcionamento endógeno, que restringe a possibilidade de ser criativo às aptidões inatas, contabilizando 44% dos dados.

No segundo grupo, as palavras encontradas apontam para a exterioridade, os aspectos ambientais, como relevantes para a configuração da criatividade. Estímulo, oportunidade, acessibilidade, conhecimento e cultura são dimensões essenciais para tornar-se criativo (38% das respostas encontradas).

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Vale ressaltar que 18% dos dados apresentam ambigüidades na qualificação das palavras encontradas, podendo estar nos dois grupos divididos e foram identificados como não-específicos.

## c) Relação entre imaginação, conhecimento e criatividade

Na análise das respostas encontradas nessa unidade, 27% dos educadores consideram que o conhecimento estimula a criatividade e a imaginação.

Os outros dados indicam, contudo, que há uma interação entre imaginação, conhecimento e criatividade. No total de 50% das respostas encontradas, nesse questionário inicial, há uma explicitação dessa relação como teia que se retro-alimenta.

Porém 23% educadores, em uma outra direção, indicam que há um vínculo entre conhecimento e imaginação, sendo que a criatividade é o produto dessa dinâmica.

As colocações observadas nessas três unidades revelam que o tema da imaginação e da criatividade ainda é bastante confuso e pouco trabalhado conceitualmente na formação dos educadores. A literatura da área, como apontado acima, já indica essa problemática, mas não tem determinado como origem do problema os valores que os educadores já possuem sobre essas instâncias e que constituem sua subjetividade e, conseqüentemente, sua prática pedagógica.

Os dados encontrados, por exemplo, indicam que para os educadores o ato criativo está relacionado às questões intrínsecas aos sujeitos, porque não dizer, inatas. Essa identificação revela os valores e as crenças que estão sendo disputados no cenário escolar e que precisam ser problematizados, evidenciados e debatidos em um processo de formação continuada como forma de compreensão das relações que envolvem o ato de criar, imaginar e conhecer.

Ensino, autoria e imaginação são dimensões que precisam ser resgatadas na experiência do educador de modo a evitar que ele apenas reproduza práticas educacionais ausentes de sentido para ele e seus alunos.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



## Conclusão

Contrariamente às tendências epistemológicas dicotômicas, os autores da corrente histórico-cultural, em particular Vigotski, buscam pensar o humano, a natureza da consciência, a partir das condições concretas de vida, da práxis relacional, que consolida o sentido de estar e ser sujeito no mundo.

Essas considerações são muito relevantes para compreensão do modo de configuração da manifestação imaginativa no espaço da sala de aula. E, coerente com isso, Vigotski (1999) teceu importantes reflexões sobre a esfera pedagógica, explicitando a necessidade de aumentarem as investigações acerca do funcionamento criativo articulado ao campo educacional.

Os dados obtidos no início desse projeto de extensão-pesquisa revelam a necessidade de se aprofundar e polemizar o problema da imaginação na escola e as relações entre conhecimento e criatividade no âmbito da dinâmica pedagógica. Esse aspecto merece ser investigado por todos os educadores interessados nos aspectos utópicos e revolucionários que envolvem os processos criativos na sala de aula.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 15/98. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. 1998a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 3, de 26 de junho de 1998. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FARIA A.L.G., Demartini, Z.B.F., & Prado, P.D. (Eds.). (2002). *Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados.

FERREIRA, S. (1998). *Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança*. (3a ed.) Campinas, SP: Papyrus

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



GERMANOS, A.P.R. (2001). *Desvendando o Jogo: os dizeres de professores sobre o brincar no trabalho pedagógico*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, Brasil.

GÓES, M.C.R. (1997) As Relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos. In A.L. Smolka & M.C.R. Góes (Eds.). *A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus.

KRAMER, S. (1984) *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. (2a. ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

LEITE, A R. I. P. (2004) *O Lugar da Imaginação na Prática Pedagógica da Educação Infantil*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, Brasil.

ROCHA, M.S. (1997) O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da Pré-escola. In: A.L.B. Smolka & M.C.R. Góes (Eds.) *A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus.

STEINBERG, J., & Keincheloe, L. (Eds.). (2001). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SILVA, S.M.C. (1993). *As Condições Sociais de Produção do Desenho*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

SILVA, D.N.H., Dias, M., & Abreu, R. *Brincadeira, Linguagem e Imaginação: modos da criança pequena “ler” e “escrever” sobre o mundo da cultura*. In Anais, Trabalho escrito para o II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino (16-18 julho). Faculdade de Educação / UFMG. S.P.: Campinas, Graf. FE, 2003.

SILVA, D.N.H. (2006). *Imaginação, Criança e Escola: processos criativos na sala de aula*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP

VIGOTSKI, L.S. (1999). *Imaginación y Creación en la Edad Infantil*. (2a ed.) Havana: Pueblo y Educación.