

Esther Almeida das Neves

**O SENTIDO PEDAGÓGICO DA CRIATIVIDADE:
UM ESTUDO SOBRE IMAGINAÇÃO E
PENSAMENTO CRIATIVO EM VIGOTSKI E
LIPMAN**

Passo Fundo

2024

Esther Almeida das Neves

O SENTIDO PEDAGÓGICO DA CRIATIVIDADE:
UM ESTUDO SOBRE IMAGINAÇÃO E
PENSAMENTO CRIATIVO EM VIGOTSKI E
LIPMAN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Marcelo José Doro.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

N518s Neves, Esther Almeida das
O sentido pedagógico da criatividade [recurso eletrônico] : um estudo sobre imaginação e pensamento criativos em Vigotski e Lipman / Esther Almeida das Neves. – 2024.
550 kB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo José Doro.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2024.

1. Educação. 2. Pensamento criativo. 3. Imaginação.
4. Lipman, Matthew, 1923-2010. 5. Vigotski, L. S., 1896-1934. I. Doro, José Marcelo, orientador. II. Título.

CDU: 37.025

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Esther Almeida das Neves

O sentido pedagógico da criatividade: um estudo
sobre imaginação e pensamento criativos em Vigotski
e Lipman

A banca examinadora abaixo, APROVA em 27 de agosto de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Fundamentos da Educação.

Dr. Marcelo J. Doro - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Elisete Tomazetti
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Dr. Angelo V. Cenci
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus que guiou meus passos até aqui, me dando força e coragem para seguir em frente. À minha família que me incentivou desde pequena a estudar e que projetaram em mim grandes sonhos. Ao meu pai, Getulio Caldeira das Neves, que disse que um dia eu escreveria um livro e à minha mãe, Marilaine de Almeida das Neves, que sempre se orgulhou em ter uma filha professora. A eles minha gratidão e orgulho pelo constante incentivo em ser uma pessoa melhor.

Agradeço à Universidade de Passo Fundo que foi minha segunda casa por muitos anos, desde o ingresso à graduação no ano de 2014. À Capes, pela bolsa que proporcionou a gratuidade do curso, com certeza sem essa oportunidade eu não teria chegado até aqui. Ao grupo de pesquisa Nupefe, pelas reflexões e aprendizados. Aos meus professores, grandes mestres e seres humanos, especialmente meu orientador Marcelo José Doro, que sempre acreditou em mim e me ajudou na elaboração deste trabalho. Ao professor Altair Alberto Fávero que também esteve ao meu lado, me apoiando nesse percurso. E aos professores que aceitaram fazer parte de minha banca: Angelo Vitório Cenci e Elisete Tomazetti.

Um grande agradecimento especial aos meus irmãos Dario, Matheus e Lucas, que me protegeram desde a infância e que durante o período de escrita da dissertação teceram palavras de força e incentivo. Eu amo vocês. Agradeço ao meu companheiro de vida Jeziel, que acreditou em meu potencial antes de mim mesma me achar capaz e que esteve ao meu lado apoiando esse sonho, me levando a universidade e até me embarcando em um ônibus para a Argentina, primeira viagem internacional que realizei e que foi em nome da pesquisa.

A Deus pela oportunidade, à minha família pelo apoio, aos meus professores pelo incentivo e aos meus alunos que me inspiram a ser uma educadora melhor.

O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação desta imaginação.

Lev Vigotski

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. O estudo coloca em foco o sentido da criatividade no campo pedagógico. O questionamento central da investigação baseia-se na seguinte pergunta: Diante da ameaça sempre presente de discursos de mistificação da criatividade, que tendem a descaracterizar sua dimensão educativa, qual a singularidade de sua promoção no contexto escolar? Busca-se resposta para essa questão no pensamento de Vigotski e de Lipman, especialmente nas noções de imaginação e pensamento criativo. O objetivo geral consiste em reafirmar o sentido pedagógico da criatividade, associada principalmente à imaginação e ao pensamento criativo, enquanto um processo humanizante que demanda algum grau de diretividade. Além desse objetivo mais amplo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: identificar as compreensões acerca da criatividade no passado e no presente, bem como compreender suas contribuições nos processos de desenvolvimento e aprendizado infantil; explorar o potencial do brincar e do investigar para o favorecimento da criatividade na escola, com base, respectivamente, em Vigotski e Lipman; demarcar, com o suporte desses autores, a especificidade da criatividade no campo educacional e as condições para seu favorecimento no ambiente escolar. A pesquisa, de natureza bibliográfica, tomou como apoio o procedimento metodológico hermenêutico que, de acordo com Bachelard (1996), vale-se de processos linguísticos (texto) e de compreensão do mundo em que os seres humanos estão inseridos, contemplando seus desafios e problemáticas, bem como as interpretações a respeito dessas. O texto divide-se em três capítulos. No primeiro, realiza-se um apanhado geral sobre a criatividade no contexto educacional, seus tabus, relevância e sentido formativo, reservando um espaço para a apresentação da perspectiva vigotskiana acerca da imaginação. No segundo, busca-se aprofundar a reflexão acerca da criatividade, olhando-se para dois de seus principais veios educacionais, a saber, o brincar (Vigotski) e o investigar (Lipman). Procura-se dar especial destaque ao conceito de comunidade de investigação enquanto proposta pedagógica que contribui na elaboração do pensamento criativo e crítico, imprescindível para a formação de cidadãos em prol de uma sociedade democrática. No terceiro e último capítulo, delinea-se, com base em Vigotski e Lipman, um sentido educacional para a criatividade, ao mesmo tempo em que também são apontadas condições para o favorecimento da criatividade no ambiente escolar.

Palavras-chave: criatividade; imaginação; comunidade de investigação.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the line of Foundations of Education within the Graduate Program in Education at the University of Passo Fundo. The study focuses on the meaning of creativity in the pedagogical field. The central question of the investigation is based on the following issue: In the face of the ever-present threat of mystifying discourses about creativity that tend to undermine its educational dimension, what is the uniqueness of promoting creativity in the school context? The study seeks to answer this question through the thoughts of Vygotsky and Lipman, particularly their notions of imagination and creative thinking. The general objective is to reaffirm the pedagogical sense of creativity, primarily associated with imagination and creative thinking, as a humanizing process that requires some degree of direction. In addition to this broader objective, the following specific objectives were established: to identify understandings of creativity in the past and present, as well as to understand its contributions to child development and learning processes; to explore the potential of play and inquiry to foster creativity in schools, based on Vygotsky and Lipman respectively; to delineate, based on these authors, the specificity of creativity in the educational field and the conditions for fostering it within the school environment. The research, of a bibliographical nature, was supported by the hermeneutic methodological procedure, which, according to Bachelard (1996), it uses linguistic processes (text) and understanding of the world in which human beings are inserted, contemplating their challenges and issues as well as interpretations thereof. The text is divided into three chapters. The first chapter provides a general overview of creativity in the educational context, its taboos, relevance, and formative meaning; it also includes a section on Vygotsky's perspective on imagination. The second chapter delves deeper into the reflection on creativity by examining two of its main educational veins: namely, play (Vygotsky) and inquiry (Lipman). Seeks to give a special focus on the concept of a research community of inquiry as a pedagogical proposal that contributes to the development of creative and critical thinking, essential for training citizens in favor of democratic society. The third and final chapter outlines, based on Vygotsky and Lipman, an educational sense of creativity, while also identifying conditions for fostering creativity in the school environment.

Keywords: creativity; imagination; community of inquiry.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO	17
2.2 Imaginação e criatividade	24
2.3 A influência do meio e da experiência	28
3. BRINCAR E INVESTIGAR PARA PODER CRIAR	33
3.1 Brincar para imaginar	33
<i>3.1.1 O brinquedo e a brincadeira</i>	36
<i>3.1.2 O professor mediador: um espaço favorável à criatividade</i>	38
3.2 Investigar para pensar crítica e criativamente	41
<i>3.2.1 Uma abordagem de pensamento criativo</i>	42
<i>3.2.2 Criatividade e imaginação em Lipman</i>	45
<i>3.2.3 Comunidade de investigação</i>	47
4. SENTIDO PEDAGÓGICO DA CRIATIVIDADE E AS CONDIÇÕES PARA SEU DESENVOLVIMENTO	55
4.1 A especificidade da criatividade no âmbito educacional	55
4.2 Condições que favorecem o cultivo da capacidade criativa	58
<i>4.2.1 Contexto, Ambiente e Temporalidade</i>	58
<i>4.2.2 O campo das interações</i>	63
4.3 Proposições pedagógicas em Resnick	67
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica-profissional nasceu de um sonho de criança, sonho este que hoje, lapidado, transformou-se em: fazer a diferença na vida das pessoas. Atuando como pedagoga em diversas escolas, tenho buscado deixar uma boa lembrança por meio de práticas significativas e potentes que enfatizam o protagonismo das crianças e jovens com quem trabalho. Os desafios de auxiliar cada indivíduo a atingir seu potencial é imenso, ainda mais nos dias atuais. Reflexões sobre minha própria prática e observações do contexto escolar me levaram a caminhos de questionamentos e tão logo à pesquisa relativa a esta dissertação. Incertezas diante do rumo que o currículo escolar brasileiro vem tomando e da forma como os processos de ensino e aprendizagem estão sendo concebidos fazem pensar se este modelo de fato está proporcionando aos alunos, especialmente às crianças, boas experiências formadoras, transformadoras e, se possível, também prazerosas.

Minha experiência docente na escola, permite dizer que nosso sistema educacional ainda tem ofertado práticas mecanizadas, em processos que enfatizam a memorização de conteúdos com ênfase em resultados. A criança torna-se, nessa perspectiva, mera reprodutora de saberes sem ter espaços para descobertas e produção de conhecimento. Infelizmente são privilegiados aprendizados voltados quase que totalmente para o futuro (preparação para...) ou apenas focados no passado (o que já se descobriu e se sabe sobre como as coisas são) e com pouco cuidado em relação a criança poder desfrutar também da experiência presente em toda sua significação. Diante disso, penso que tornar as experiências prazerosas, despertando a curiosidade, a criatividade, a imaginação e as explorações lúdicas, pode ser um caminho promissor na construção das bases para uma formação integral do ser humano, que não fique restrita ao desenvolvimento de um conjunto qualquer de habilidades e competências demandadas pelo mercado de trabalho (cada vez mais incerto), mas que considere a pluralidade das capacidades humanas. Para este momento, interessa-me especialmente o tema da criatividade, que tem recebido atenção crescente, sobretudo por conta do inflacionamento de sua importância econômica. Em um modelo dependente de inovação, é inevitável que as atenções se voltem também para a criatividade. Há nisso, um risco eminente de converter a criatividade em um insumo econômico e perder de vista seu sentido humano, aquele que importa antes de tudo para o campo educacional.

Diante da atual conjuntura da sociedade na qual estamos inseridos, são evidentes as constantes mudanças enfrentadas, que também alcançam o contexto educacional, afetando as escolas, com seus gestores, professores, currículos e alunos, bem como as práticas pedagógicas

adotadas.¹ Apesar de uma longa caminhada de pesquisas e críticas construídas nas décadas mais recentes, muitas instituições permanecem trabalhando com uma concepção ultrapassada sobre alguns dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, pautando-se quase que exclusivamente pela assimilação e transmissão de conhecimentos. Trata-se ainda do velho modelo no qual o professor é responsável, agora, por dar conta de uma demanda curricular ancorada na atual vertente de “competências e habilidades”, desconsiderando, no mais das vezes, a integralidade desse sujeito “abastecido” de habilidades e competências.

Concomitantemente, muito por conta do apelo econômico, o interesse de colocar a criatividade em evidência no campo educacional, sem a adequada compreensão de seu sentido pedagógico (o que não é raro de acontecer), ameaça restringir com fórmulas e dispositivos curricularmente engessados o florescimento do potencial criativo que justamente busca promover. Deseja-se a criatividade, mas se negligencia, na estruturação do ambiente escolar e de suas práticas, aquilo que é sua condição de possibilidade. Essa postura pode desencadear uma série de consequências negativas, dentre elas está a perda da possibilidade do uso da imaginação e criatividade das crianças. Conforme destaca Castro (2006), a criança é impedida de agir no mundo e acaba não entendendo as regras impostas e não participando plenamente da construção do conhecimento ao seu redor.

Nesse sentido, embora sejam grandes os benefícios de uma concepção de educação em que a criança ocupe o papel central nos processos de aprendizagem, bem como o desejo de que isso aconteça, Alencar (2009), em seu livro *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*, enfatiza que o espaço voltado para exploração está cada vez mais restrito. Fato este evidenciado em meus anos de atuação docente e que deixa intrigada. Levando em conta a falta de incentivo ao desenvolvimento de uma criança ativa, que formula hipóteses, faz descobertas, que desenvolve sua imaginação, fantasia e pensamento criativo.

Mais uma vez, convém ligar isso ao contexto social mais amplo, em que se difunde uma visão economicamente enviesada, de que toda a educação deve ser compreendida como um processo de preparação para a qualificação para o mundo do trabalho. Assim, a educação infantil é tomada como preparação para os níveis posteriores de ensino, que por sua vez, preparam para profissões específicas.. Isso emerge de uma lógica econômica, de uma educação utilitária que adentra as escolas, por meio de práticas que promovem a competitividade e a produtividade, e que se reflete nas avaliações de larga escala e atividades precoces relacionadas

¹ Consideramos, aqui, dentre outras, as pesquisas de Dardot e Laval (2016), Nussbaum (2015) e Biesta (2017).

à alfabetização (muito antes do 1º ano). Como consequência, temos o desenvolvimento de uma parcela muito reduzida do potencial do sistema cognitivo infantil.

Vale ressaltar que, muitas vezes, o próprio brincar, quando presente na escola, é “operacionalizado” com enfoque no mero desenvolvimento de competências e habilidades, o que impede de ser um momento de exploração livre da imaginação. Em minha atuação docente na educação infantil, deparei-me com ambientes em que o brincar, quando não era operacionalizado, era super administrado, na qual o tempo era restrito para tal momento. Especialmente por conta de uma rotina rígida em que desde cedo as crianças estão inseridas. Exemplo disso é o recreio, um momento dedicado ao lanche e a brincadeira, a qual é bruscamente interrompida conforme o sinal toca e as crianças necessitam voltar para a sala de aula.

Em obra recente, Resnick (2020) evidencia algumas das potencialidades do ‘jardim de infância’. Ele analisa e corrobora com o ponto de que muitas escolas vêm convertendo a esta importante etapa do desenvolvimento infantil em uma espécie de “treinamento para o ensino fundamental”, na qual oferecem atividades mecânicas e preparatórias, com o foco dado às atividades de alfabetização e matemática. Assim como Alencar (2009), Resnick (2020) faz uma crítica a esse modelo reverberando estes aspectos negativos e enfatizando que muitas escolas atuam por meio da transmissão e da instrução e não no apoio ao processo da aprendizagem criativa.

Em *Jardim de infância por toda a vida: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*, Resnick (2020) apresenta diversos estudos que revelam a necessidade de um desenvolvimento integral da criança e para isso são necessárias algumas iniciativas e ações práticas que sejam adotadas por parte da escola, dos professores e também dos familiares, que são a base principal desta criança. Alencar (2009) aponta também algumas lacunas que devem ser preenchidas para esse desenvolvimento completo. Uma barreira negativa é, segundo a autora, que nosso ensino está ainda muito voltado para a reprodução do conhecimento e pouco se incentiva a produção de ideias e de novos conhecimentos.

Alencar (2009) critica a forma com que a educação inibe muitos aspectos positivos e naturais na criança, enfatizando as incapacidades em prol das capacidades; menosprezando o papel da arte e da fantasia, atitudes que podem ser praticadas inclusive por professores, sendo que estes têm um grande impacto na vida dos indivíduos. E Resnick (2020) aponta que é preciso lidar com incertezas e estar apto às mudanças, utilizando a criatividade a seu favor. Não só no âmbito profissional como no pessoal, no que diz respeito às relações interpessoais e também cívicas, ou seja, a atuação comunitária possuindo consciência sobre limites e necessidades.

Diante disso, sabe-se que as experiências e propostas desenvolvidas em sala de aula não podem visar um olhar futurista. Amparados em Dewey (1979, p. 43), no livro *Experiência e Educação*, entendemos que “Quando a ideia de preparação se faz o objetivo dominante da atividade, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro. E nessa medida, a real oportunidade de preparação para o futuro vem a se perder”. Ou seja, apesar de muitos autores sutilmente encararem a criatividade como uma capacidade que visa produzir algo para o futuro, salientamos a importância de desenvolvê-las numa perspectiva humanizadora que se desenvolva no presente.

Em linha com isso, Resnick (2020) sustenta a ideia de que se as práticas de sala de aula fossem semelhantes às aquelas desenvolvidas na Educação Infantil (“jardim de infância”²) o desejo por aprender, criar e desenvolver um pensamento criativo. Um ponto evidenciado por meio de suas pesquisas e dos feedbacks recebidos por ele, apontam que muitas pessoas destacam a importância desse período em suas vidas para se tornarem quem são hoje. O que torna essa etapa extremamente significativa, segundo ele, é o desenvolvimento da criatividade, defendendo que o modelo de aprendizagem adotado na Educação Infantil sirva de inspiração/ modelo ao longo de todas as etapas de ensino.

No que compete aos elementos práticos de promoção da criatividade em sala de aula, Alencar (2009) ressalta a importância de o professor ter um pensamento claro em relação a alguns processos, especialmente aqueles relacionados à criatividade e o desenvolvimento da mesma em sala de aula. Resnick (2020, p.12), por sua vez, apresenta o que acredita ser um potencializador no desenvolvimento e motor do pensamento criativo, o qual nomeou como a ‘espiral da aprendizagem criativa’, que pode ser percorrida pelas seguintes fases: imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir e imaginar, que funcionam como um círculo contínuo. Por meio dessa espiral, as crianças desenvolvem-se como pensadoras criativas, são incentivadas a ter suas próprias ideias, testá-las, experimentar alternativas, obter as opiniões de outras pessoas e criar ideias baseadas em suas experiências.

Por esses e outros pontos apresentados mostra-se a relevância desta temática que nasce da emergência de promover práticas pedagógicas que impulsionam o desenvolvimento integral do aluno, bem como a importância do desenvolvimento de seu potencial criativo. Felizmente, percebe-se um crescimento do interesse pelo desenvolvimento da criatividade. No entanto,

² Jardim de infância foi o termo dado pelo alemão e pedagogo Froebel (1782-1852) no ano de 1836. O termo fazia analogia das crianças com plantas que com auxílio dos professores se desenvolveriam de uma forma saudável. Reconhecida pela LDB, Lei 9394/96 como a primeira etapa da educação básica, o termo jardim de infância é substituído por Educação Infantil.

como já assinalamos, o interesse crescente vem acompanhado de uma ameaça de esvaziamento do sentido pedagógico da criatividade, que acaba muitas vezes sendo mistificada e instrumentalizada por um discurso midiático e mercadológico, descolado de seus aspectos pertinentes ao âmbito educacional. *Partindo desse cenário colocamos a seguinte problemática no horizonte de nossa pesquisa: Qual a singularidade da criatividade a ser promovida em contexto educacional?* Busca-se resposta para essa questão, sobretudo, no pensamento de Vigotski e de Lipman, especialmente nas noções de imaginação e pensamento criativo. Outras questões surgem em torno da questão diretriz da pesquisa e serão consideradas: Em que condições os alunos exercem sua autonomia e em quais são tratados como meros receptores de conteúdo? Quais estratégias/propostas podem impulsionar a imaginação, criação e aprendizagem? Como oferecer oportunidades de exploração de assuntos que promovam o desejo de aprender na criança? Qual o papel do professor nesses contextos? Quais influências o brincar e o lúdico exercem no desenvolvimento da criatividade? De que forma o meio influencia no desenvolvimento do potencial criativo? Qual a relação entre o pensamento crítico e criativo e sua contribuição para o desenvolvimento de uma criança/aluno mais razoável?

Orientado por esse conjunto de questões, este estudo tem, portanto, como objetivo geral, reafirmar o sentido pedagógico da criatividade, associada principalmente à imaginação e ao pensamento criativo, com base, principalmente, em Vigotski (2018) e Lipman (1995). Além deste objetivo mais amplo, colocam-se alguns objetivos específicos, relativos a cada um dos capítulos que estruturam este trabalho: identificar as compreensões acerca da criatividade no passado e no presente, bem como compreender suas contribuições nos processos de desenvolvimento e aprendizado infantil; explorar o potencial do brincar e do investigar para o favorecimento da criatividade na escola, com base, respectivamente, em Vigotski e Lipman; demarcar, com base nesses autores a especificidade da criatividade no campo educacional e as condições para seu favorecimento no ambiente escolar. A pesquisa, de natureza bibliográfica, tem como base o procedimento metodológico hermenêutico, que de acordo com Bachelard (1996), baseia-se nos processos linguísticos (texto) e de compreensão de mundo no qual estamos inseridos, contemplando seus desafios e problemáticas bem como as interpretações acerca destas, a respectiva pesquisa possui natureza bibliográfica. Visando alcançar os objetivos propostos serão consultados artigos científicos, teses, dissertações e livros e textos que abordam a temática, para assim estruturar a matriz teórica da pesquisa. Desta forma, são contempladas questões inerentes às teorias, abordagens e concepções de autores que tratam da temática da criatividade, pensamento criativo, imaginação, experiência e investigação. Vigotski (2018) e Lipman (1995, 2008) constituem as referências básicas da pesquisa. Outros autores, como

Alencar (1995, 2009), Dewey (1979) e Resnick (2020), dentre outros, são considerados em vista da ampliação do debate sobre o tema. No segundo momento busca-se analisar, interpretar e relacionar as teorias e informações obtidas. Para tanto, se fará a identificação e fragilidades da união entre as temáticas referentes ao desenvolvimento da criatividade e sua contribuição na formação integral do aluno.

O texto está dividido em três capítulos. O primeiro busca realizar um apanhado sobre estudos em criatividade com a intenção de esclarecer sua relevância e sentido formativo. Em vista disso, são abordados aspectos relacionados ao desenvolvimento da imaginação, em perspectiva vigotskiana, e a importância central do ambiente e das experiências no impulsionamento de processos imaginativos e criativos.

O segundo capítulo considera de modo especial a criatividade ligada ao brincar e à comunidade de investigação. Pretende-se, por um lado, relacionar o brincar com os processos de criação e imaginação, numa perspectiva vigotskiana, e, por outro, explorar a criatividade no pensamento investigativo, com base na proposta educacional desenvolvida por Matthew Lipman (1995). Receberá atenção especial a caracterização de uma comunidade de investigação e como torná-la uma prática em sala de aula, abordando as contribuições que o pensamento criativo e crítico exerce na construção de um bom cidadão a conviver em uma sociedade democrática.

Por fim, o terceiro capítulo delinea, com base em Vigotski e Lipman, um sentido educacional para a criatividade, ao mesmo tempo em que também aponta condições para o seu favorecimento no ambiente escolar. Trata-se de marcar, aqui, a especificidade da criatividade no campo pedagógico, enquanto capacidade que precisa ser provocada e orientada adequadamente. Convém sublinhar, quanto a isso, a centralidade do ambiente e da temporalidade, a importância das interações e orientação pedagógica de professores e professoras. Para discutir a concretização dessa proposta, colocamos em apreciação, à luz da teoria de Vigotski e Lipman, a metodologia pedagógica apresentada por Mitchel Resnick (2020), enquanto propulsor de uma aprendizagem criativa, apresentando cada um dos 4 P's (Projetos, Paixão, Pares e Pensar Brincando) suas características e contribuições no desenvolvimento da criatividade.

2 CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta um panorama geral a respeito de compreensões acerca da criatividade em perspectiva educacional, no passado e nos dias atuais, realizando uma crítica à pobreza de espaços criativos e à sua descaracterização perante o ambiente escolar regido em grande medida pelas pautas neoliberais, voltadas a uma formação rápida e comprometida com os interesses econômicos do momento. O objetivo é destacar a percepção de que em uma sociedade em constante mudanças se faz necessário fornecer as condições para o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes, não meramente para o futuro, mas para atuar e explorar de forma plena a criatividade enquanto capacidade humana que pode ser ampliada no próprio presente. Nesse sentido, são enfatizados pontos que relacionam a criatividade à imaginação, bem como à importância de favorecê-las por meio de estratégias em sala de aula e fora dela, visando a promoção de um processo de aprendizagem prazeroso e acolhedor, bem como formativo, em que se acredite nas capacidades da criança e principalmente na busca pelo seu desenvolvimento integral.

O capítulo contempla três tópicos: no primeiro, são apresentados aspectos gerais da criatividade na educação, em que são considerados elementos e tabus acerca da criatividade, bem como o desvalor atribuído a ela no contexto escolar, em prol de dar conta de demandas de conteúdos e habilidades atrelados a uma lógica de competitividade e produtividade instaurada pelo neoliberalismo; no segundo, coloca-se em destaque os processos de imaginação e suas classificações em Vigotski, destacando-se a atividade criadora e a reprodutiva, bem como demais características desse fenômeno, como o papel da memória e das interações sociais e a forma com que estes impactam o respectivo processo. Por fim, no terceiro tópico, registra-se a importância do ambiente e das experiências para a criatividade.

2.1. Educação e criatividade: aspectos gerais

O século XXI se caracteriza pelas constantes mudanças e desafios a serem enfrentados, em que se destacam aspectos novos como a globalização, os avanços tecnológicos e científicos, novos conhecimentos, crenças e estilos de vida, entre outros aspectos que interferem de forma benéfica, mas também desafiadora. Neves -Pereira e Alencar (2018, p. 4) afirmam que “os tempos históricos mudam os desafios de sobrevivência”, sendo que estes desafios precisarão ser superados, busca-se compreender o papel da criatividade nesse contexto.

Já Vigotski (1896-1934) evidenciava em seus escritos a importância do potencial criador. É possível perceber o valor que o autor atribui a esses processos na medida em que eles precisam se atualizar diante do contexto atual:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (Vigotski, 2018, p.15-16)

Nessa mesma direção, novamente enfatiza-se os pensamentos de Dewey (1979), que elege a ideia de preparação para o futuro como muito traiçoeira. O autor diz que “toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla e profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência [...]” (Dewey, 1979, p.41). Para ele não se pode tratar o passado e o futuro como dois extremos, já que primeiro sempre irá afetar o posterior. Tampouco se deve negligenciar os conhecimentos do passado. Apesar de se expressarem de modo um tanto distinto, Vigotski e Dewey estão de acordo quanto ao fato de que a educação não deve engessar o presente, seja na reprodução do passado, seja na preparação de um suposto futuro.³ Em qualquer uma dessas perspectivas, a grande vítima é a experiência criativa do ser humano e a plasticidade que lhe é própria. Em uma visão panorâmica, pode-se dizer que a educação tradicional, por muito tempo, priorizou a reprodução do passado e que, atualmente, o discurso em torno de habilidades e competências, vinculado a interesses econômicos, ameaça circunscrever a capacidade criativa humana ao horizonte dos interesses futuros de médio prazo do mercado. Não se trata, obviamente, de desprezar a importância do passado e do futuro nas discussões educacionais, mas antes de não converter esses momentos de nossa temporalidade em empecilho para uma formação humana mais ampla.

Sobre o papel da Educação observando a função do passado no desafio de compreender o presente, Dewey (1979) destaca que:

[...] a educação deve retirar o material para o seu processo de experiência presente, cabendo-lhe capacitar o aprendiz a se haver com os problemas do presente e do futuro, tem sido, frequentemente, convertida na ideia de que as escolas progressivas podem, em larga extensão, ignorar o passado. Se o presente pudesse ser separado do passado tal conclusão seria válida. Mas as realizações do passado constituem o único meio a nosso alcance para compreender o presente. Assim como o indivíduo tem de recorrer à sua própria memória do passado para compreender as condições em que

³ Vigotski e Dewey falam de tradições pedagógicas distintas e são postos lado a lado, apesar disso, em função da sinergia que produzem na abordagem da criatividade e de seus aspectos de compreensão em relação à influência do meio como agregador no desenvolvimento do sujeito.

individualmente se encontra, assim as questões e problemas da presente vida social estão em tão íntima e direta conexão com o passado, que os estudantes não podem se preparar para compreender nem os problemas e questões em si mesmos, nem o melhor meio de lidar com eles, sem mergulhar em suas raízes no passado [...] (Dewey, 1979, p. 78-79).

Como o autor faz notar, o papel do passado na compreensão do que se vivencia no presente torna-se imprescindível, já que são estes processos históricos que fazem o ser humano compreender os problemas da atualidade. O que se busca enfatizar, aqui, é que através dessa compreensão os sujeitos têm a oportunidade de, por meio de experiências desenvolvidas no presente, encontrar formas de solucionar tais problemas que não só afetam a humanidade hoje, mas também irão afetá-la no futuro (como exemplo disso podemos citar os fatores ambientais). Nesse sentido, cabe defender a criação de espaços em que se possa pensar sobre isso, desenvolvendo-se crítica e criativamente.

Os autores Neves-Pereira e Alencar (2018, p. 4) enfatizam que “o desenvolvimento humano, educação e criatividade são fenômenos mutuamente implicados e socialmente constituídos. Por serem vinculados aos valores e práticas da cultura”. Sendo assim, são elencados enquanto fatores que reverberam o papel da criatividade como um valor indispensável para a existência humana. Ambos mencionam que o ser humano é plural, logo a criatividade também se manifesta nesta pluralidade, surgindo a partir de práticas, valores e regras estabelecidos pela cultura predominante.

Pesquisadora da temática da criatividade, Alencar (1995) relatou que em 1950 o então presidente da Associação Americana de Psicologia, Guilford, em um de seus discursos, levantou pontos sobre a inacessível investigação empírica referente aos processos criativos, além de outros aspectos como: as características de pessoas criativas, fatores facilitadores e inibidores, meios de identificação de indivíduos criativos e inclusive programas de treinamento de criatividade que posteriormente passaram a serem alvo de estudos.

No início deste século, esse assunto vem ganhando espaço de destaque, embora, de acordo com Alencar (2009), no Brasil, ainda existem muitas barreiras que inibem o ser humano de atingir todo seu potencial, por conta da falta de estímulo e encorajamento, bem como de um ambiente favorável ao desenvolvimento integral. Para a autora, se esses pontos fossem levados em consideração, poderiam servir de grandes motivadores para fomentar o pensamento criativo. E o pensamento criativo, ao lado do pensamento crítico, é, a nosso ver, imprescindível para uma ideia ampliada de formação humana.

Resnick (2020), em seu livro “Jardim de infância por toda vida: Por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos”, destaca a forma como a primeira etapa educativa

é organizada, seus espaços, e muitas de suas práticas, já que estas impulsionam o pensamento criativo, a curiosidade, a elaboração de hipóteses entre outros. Alencar (1995) compartilha a mesma visão, acrescentando que os anos que antecedem a escolarização também são importantes nos aspectos de desenvolvimento da inteligência e da criatividade da criança, por isso dá importância das experiências oferecidas pelo grupo familiar.

Tanto para Resnick (2020) como para Alencar (1995), existem alguns paradigmas sobre a criatividade que têm sido rompidos, um deles está relacionado a ser uma característica de poucos privilegiados, um dom ou até algo inato ao ser humano. Essas antigas percepções foram dando lugar a compreensão de que a capacidade criativa poderia ser desenvolvida desde que alguns requisitos fossem cumpridos. Um deles diz respeito às condições ambientais favoráveis que serão retomadas posteriormente com maior ênfase.

Alencar (1995; 2009) explica que não há um consenso sobre o conceito de criatividade, inclusive pelo fato dela ser estudada por diferentes áreas como a filosofia, a psicologia, a educação etc. Uma das muitas abordagens, explica Alencar (1995, p. 15), a criatividade está atrelada a sua emergência e/ou relevância: “de um produto novo, seja uma ideia ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes [...] não basta que a resposta seja nova; é também necessário que ela seja apropriada a uma dada situação”. Ela (1995, p. 102). salienta ainda a importância, nessa perspectiva, de ser “um produto novo, aceito como útil e ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo”.

Alencar (1995, p.101-102) faz referência às definições realizadas por alguns autores, pontuando que uns defendem e relacionam a criatividade à processos de pensamento, enquanto outros às características do produto. “Em outras definições, criatividade tem sido considerada como um conjunto de atributos de personalidade ou concebida como uma habilidade particular de resolver problemas [...]”. Nesse sentido, Resnick (2020) utiliza-se do termo pensamento criativo por compreender que este contempla aspectos que podem ser desenvolvidos nas crianças e percebidos como algo essencial pelos adultos, não restringindo-se a atividades artísticas. Em uma perspectiva educacional, interessa-nos a criatividade enquanto capacidade humana, que pode ser mais ou menos favorecida pelos processos educativos. Não se deseja dar enfoque à criatividade enquanto característica de produtos/ações, o que faria a discussão resvalar para o âmbito estreito dos interesses mercadológicos.

Alencar (1995, p. 71) destaca outros aspectos para desenvolver o potencial criador como: “conjunto de atitudes, valores, interesses, motivações e traços de personalidade que predis põem o indivíduo a pensar de uma forma independente e flexível e a fazer uso de sua

imaginação”. A autora e pesquisadora apresenta um estudo complexo e extenso sobre a temática. Afirma que existem algumas barreiras que impedem a promoção da criatividade, inclusive aquelas que estão diretamente relacionadas ao espaço escolar. Optou-se por destacar, aqui, aquelas que ela elege como ‘barreiras emocionais’, que se relacionam com a natureza cultural. Ela vai dizer que tanto a fantasia como a reflexão, por vezes, são concebidas como perda de tempo, existindo um enaltecimento da lógica e do raciocínio em prol dos sentimentos e da intuição, que nem sequer tem espaço. Enfatiza que “[...] vivemos em uma sociedade, por vezes, tão castradora, tão repressora, que é preciso, com frequência, coragem para expor as próprias ideias e para ousar novas propostas” (Alencar, 2009, p. 64). Evidencia-se assim uma fragilidade de concepção dentro e fora das instituições escolares que acaba impactando na formação das crianças e jovens.

Resnick (2020), destaca que no ritmo das mudanças enfrentadas nas atividades mais diversas, as crianças e jovens irão se deparar com situações novas e inesperadas e que poderão encontrar na criatividade um grande aliado na busca por soluções de algumas das problemáticas. Ele enfatiza que isso vai muito além da vida profissional, abrangendo tanto aspectos pessoais (emocionais e das relações) como os cívicos (que estão relacionados à participação em comunidades). Alencar (2009, p. 13) vai na mesma direção quando afirma que existem “novos desafios para o ensino, uma vez que não basta ensinar o que é conhecido. É também necessário preparar o aluno para questionar, refletir, mudar e criar”. A autora defende que a escola deve incentivar a produção de conhecimento e contribuir para formar um aluno crítico e criativo.

Alencar (1995) fala também sobre o predomínio na reprodução do conhecimento, com ênfase em uma única resposta correta, além de aspectos relacionados ao ensino baseado na memorização, resultando assim a visão de uma escola aversiva a criatividade. De forma similar, Resnick (2020, p.12) afirma que “[...] Na maioria das vezes, as escolas enfatizam a transmissão de instruções e informações em vez de auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem criativa”. Ou seja, também realiza uma crítica ao atual sistema de ensino.

Outro aspecto destacado por Resnick (2020, p. 108) é que “A maioria das pessoas tende a subestimar as capacidades das crianças, sem reconhecer o quanto elas podem realizar e aprender por meio de sua inclinação natural à exploração, experimentação e colaboração”. Por isso, defende-se a ideia de que um ambiente adequado, metodologias específicas e a compreensão sobre o funcionamento dos processos de desenvolvimento infantil, tendem a agregar de forma positiva na promoção do pensamento criativo. Dentro desta pauta, o autor destaca o papel do brincar nos processos de criação. Ele também vai dizer que “A criatividade é desenvolvida a partir de um determinado tipo de esforço, que combina a exploração curiosa

com a experimentação lúdica e a investigação sistemática” (Resnick, 2020, p. 19). Nessa perspectiva, ele vai defender que a criatividade pode ser nutrida, incentivada, apoiada, sendo o ambiente seu grande potencializador. Esta não se desenvolverá sozinha e afirma que todas as crianças nascem capazes de desenvolver a criatividade. Ele aborda diversos exemplos através do Scratch, seu jogo de programação, no qual as crianças elaboram seus próprios jogos e histórias. Resnick (2020) aborda em seu livro aspectos relacionados à tecnologia, defendendo inclusive, que algumas delas irão promover e outras podem restringir o pensamento criativo. Porém, não será alvo desta pesquisa dar ênfase nessa temática e sim observar e analisar as demais estratégias por ele defendidas e apresentadas.

Também Lipman (1995), antes de Resnick, já havia reivindicado maior credibilidade às capacidades das crianças e proposto uma pedagogia com elementos ambientais e relacionais voltados ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Para Lipman, tanto quanto para Resnick, criticidade e criatividade precisam ser forjados com esforço em ambientes adequados e com metodologias adequadas. (A proposta de Lipman receberá atenção especial no próximo capítulo).

Para que se avance na direção de ambientes e metodologias adequadas para o desenvolvimento do potencial criativo das crianças, é importante que se tome consciência de alguns problemas-tabus que envolvem o tema e precisam ser desconstruídos. Dentre eles, Alencar (1995) menciona a falta de reconhecimento e atenção ao aluno criativo, extenso programa (conteúdos; currículo), reduzido período escolar (carga horária), poucas oportunidades de investigação de problemas reais e objetos de interesses, além da limitação de habilidades intelectuais desenvolvidas. O que impossibilita a atuação de um aluno produtor de conhecimentos e com o pensamento crítico.

Por outro lado, é preciso levar a sério a ideia de alguns pesquisadores de que as crianças aprendem fazendo: “[...] conforme as pessoas fazem e criam, elas têm a oportunidade de se desenvolverem como pensadoras criativas. Afinal, criar está na raiz da criatividade” (Resnick, 2020, p. 32). Quanto a isso, na visão de Resnick, o atual sistema falha em oferecer instruções e meras atividades a serem “resolvidas”. Dessa forma desconectada em que os problemas são apresentados, acabam gerando também conhecimentos desconectados, nos quais a criança não percebe significado sem saber como colocá-lo em prática diante de uma outra situação. Com base nesses e outros pressupostos ele irá defender a abordagem da aprendizagem baseada em projetos, que será contemplada posteriormente.

Outra questão, salientada por Alencar (1995), diz respeito a queixa vinda inclusive de professores, sobre o fato de que os alunos não sabem pensar, tornando-se, por vezes, repetidores

do que o docente diz ou do que eles obtêm através de leituras. Isso evidencia a falta de pensamento crítico. Esta emergência surge para além de uma preparação para a vida adulta. Resnick (2020) defende que uma aprendizagem criativa poderá promover diversos valores humanos, sendo essencial garantir que as crianças e jovens possam explorar suas ideias, desenvolver suas vozes e também se envolver em projetos e temáticas de seus interesses. Observa-se que, a partir disso, o sujeito irá sentir-se atuante no meio em que vive, produtor de cultura e de conhecimentos, valorizando-se enquanto indivíduo, mas compreendendo seu papel nas relações sociais e valorizando a coletividade.

Um aspecto que deve ser observado com atenção e desenvolvido nos estudantes, que diz respeito à ênfase ao estímulo da criatividade e demais etapas do desenvolvimento integral, é o ‘autoconceito’. Alencar (1995; 2009) define autoconceito como a visão subjetiva que o indivíduo tem de si mesmo, baseado nas atitudes e crenças e também na percepção que os outros têm dele. A autora afirma que “[...] a tendência é se ver em alguns aspectos de forma positiva e em outros de forma negativa. Entretanto, há casos de crianças, jovens e adultos que só se veem de forma negativa, com sentimentos muito negativos [...]” (Alencar, 2009, p. 57). O autoconceito é algo que pode ser mantido e também melhorado ao longo do tempo.

Ainda de acordo com Alencar (1995; 2009), esse ‘autoconceito’ aliado ao grau de autoconfiança está relacionado à forma como o sujeito se vê, como capaz ou incapaz, e isso irá determinar o aproveitamento do potencial criador. Destacando o papel dos pais e professores enquanto primeiros agentes-socializadores. Desta forma, é fundamental atentar-se para a maneira como a criança é vista e tratada, já que algumas atitudes críticas destes agentes podem inibir na criança a sua capacidade de pensar e criar. Em casos assim, Alencar (1995, p.77) observa que “[...] a criança bloqueia o seu próprio desenvolvimento, passando a se ver de forma negativa, percebendo-se como incompetente e incapaz”. Isso afetará de forma negativa seu autoconceito, impedindo-a de explorar todo o seu potencial.

Como mencionado anteriormente, a criatividade abrange diversas áreas da vida do indivíduo e contempla aspectos culturais e sociais. Observa-se que é essencial desenvolver a criatividade desde a infância, oportunizando experiências significativas, de maneira que o aprendizado seja contínuo, contemplando aspectos do passado, possibilitando a compreensão desses saberes no presente para posterior resolução de aspectos que possam surgir no futuro. Para isso, se faz necessário um ambiente favorável, com experiências significativas que potencialize e não iniba o desenvolvimento do potencial criador. Sendo assim, a educação para a criatividade pode vir a ser uma grande aliada na superação de desafios da existência humana.

2.2 Imaginação e criatividade

Em relação ao desenvolvimento humano, Vigotski deixou um grande legado, por meio de suas concepções, sobretudo, voltadas ao fato de o desenvolvimento cognitivo ser influenciado pelas relações sociais. Em relação a esse desenvolvimento, interessa-nos a capacidade imaginativa, que não se dá de forma diferente, já que a imaginação enquanto uma característica humana, depende da influência da cultura e das relações sociais do indivíduo com seu contexto. Sobre as funções psicológicas superiores, de acordo com Oliveira (1992, p. 24), Vigotski pressupõe que “[...] 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”.

Desta forma, pode-se compreender que as experiências vivenciadas pela criança irão impactar em seu desenvolvimento, sejam elas as interações com sujeitos ou com objetos. O papel exercido pelo meio, especialmente na educação, será abordado no tópico seguinte. Por ora, torna-se importante destacar que a intenção deste tópico não é utilizar os conceitos de imaginação e criatividade como sinônimos e sim estabelecer uma relação de “diálogo” entre ambos. Para tanto, pontuamos sua compreensão na visão dos autores abaixo.

Enquanto Castro (2006) evidencia a influência da imaginação e da criatividade do homem completo e sua ação sobre o mundo:

Imaginação e criatividade, portanto, não são instâncias circunscritas apenas ao trabalho artístico. São fundamentos do desenvolvimento do homem completo. São pressupostos para a ação do homem sobre o mundo e para a análise, construção e modificação das coisas que o rodeiam. (Castro, 2006, p. 51).

Alencar (2009, p. 101) destaca que “o comportamento imaginário é um fenômeno comum na vida de muitas crianças e desempenha um papel importante no seu desenvolvimento social, emocional e intelectual”. Ainda ressalta que a fantasia além de fazer parte da experiência da criança é um recurso essencial que auxilia na sobrevivência humana, inclusive em questões psicológicas e de adversidades.

Marcello (2016) explica, em um dos capítulos de sua dissertação, embasada em concepções vigotskianas, que a imaginação abrange três campos: 'artístico, científico e técnico'. Ela destaca as contribuições da literatura infantil e da narrativa neste cenário. Além disso, ela sinaliza a desvalorização dos processos imaginativos e a separação destes do processo de aprendizagem na escola, o que ela denuncia como sendo um equívoco, levando em conta que

por meio da imaginação a criança pode comparar determinado conteúdo a situações que facilitem sua compreensão.

Vigotski (2018) defende a ideia de que a base da criação está associada à capacidade de combinar elementos conhecidos com os novos. Sendo que esta capacidade é atrelada a realidade. Porém, vai além dos aspectos concretos referentes à criação. Para ele, toda atividade em que se elabora algo novo, pode ser expressa por uma construção da mente ou de sentimentos, desde que esta seja concebida pelo indivíduo que a cria. Dentro destas ações e comportamentos o autor irá classificar a atividade criadora em dois tipos: a ‘reconstrutora/reprodutiva’ e a ‘criadora/combinatória’.

A ‘reprodutiva’ manifesta-se por meio da reprodução ou repetição de aspectos já vivenciados, estando intimamente ligada à memória. Vigotski (2018) salienta que o cérebro desempenha um papel de conservar a experiência anterior, o que o auxilia na adaptação ao meio que o cerca. Porém, para lidar com as situações novas e inesperadas ele deve ir além disso e elaborar novas imagens e ações, que são as atividades de origem ‘combinatória/criadora’. Ou seja, para o autor, o cérebro “[...] também é o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (Vigotski, 2018, p. 15).

Dentre os conceitos abordados por Vigotski (2018), outro que destaca-se em suas concepções é o de imaginação ou fantasia. Ele escreve:

A psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência pressupõe com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter qualquer significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (Vigotski, 2018, p.16)

Aqui o autor realiza alguns importantes apontamentos referente a imaginação. Um deles é a crítica à visão que se tem dela, pois é relacionada a algo fora da realidade. Por outro lado, Vigotski (2018) salienta que é a partir da imaginação que advém a criação, destacando o papel da cultura e a forma como o ser humano se desenvolveu ao longo da história. Posteriormente, ele expõe alguns tabus acerca da temática, como a noção equivocada de que a capacidade de criação seria privilégio de alguns, os sujeitos que eram concebidos como gênios, aqueles que em alguns casos fizeram grandes descobertas. Ele vai afirmar que a verdadeira criação está:

“[...] por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado com as criações dos gênios” (Vigotski, 2018, p. 17).

Baseadas nos estudos de Vigotski, Los *et al.* (2015, p. 201) afirmam que “a criatividade é posterior à imaginação, entretanto, são funções interdependentes e vão se constituindo desde o nascimento da criança”. Aqui são enfatizadas as influências culturais e seus impactos no desenvolvimento da imaginação e criação na criança. Cabendo destacar que é na infância e com essas primeiras apropriações que vai se intensificar ou inibir o potencial criativo.

Os autores associam os conceitos de criatividade e imaginação quando afirmam que, “de fato, onde quer que se conserve uma íntima parte da vida criativa, aí também tem lugar a imaginação” (Los *et al.*, 2018, p. 49). Também evidenciam que conforme o sujeito amadurece essa curva entra em declínio. Sob a perspectiva científica, o adulto tem mais experiências que a criança, logo, compreende-se que possui maior capacidade imaginativa. O que ocorre, porém, é que a criança se manifesta com maior liberdade em relação a sua imaginação (do que o adulto), mesmo que esta seja mais pobre.

Castro (2006) inspirada por pensadores clássicos como Vigotski e Piaget, a autora pontua também o papel da relação da criança com o mundo para desenvolver esse potencial criativo. Por meio desta relação, a criança formula perguntas e busca por respostas que a faça gerar descobertas e assim construir conhecimento. Nesse mesmo sentido, Alencar (2009), amparada por Jersild (1971), vai dizer que a imaginação contempla diversas esferas do desenvolvimento da criança: esfera intelectual, emocional e social. Na primeira, a imaginação é grande aliada das experimentações, explorações e manipulação de ideias. Na segunda, pode ser influenciada questões relacionadas ao desejo, esperança, temores entre outros. Já na questão social são citadas as brincadeiras entre as crianças e o faz-de-conta.

Dentre as relações que a criança estabelece com o mundo, o brincar, durante muito tempo, é sua atividade principal, manifestando-se como uma forma de expressão em que a imaginação e criação são exercidas frequentemente. Nesse contexto, a imitação e aspectos retirados da realidade são evidenciados. A temática do brincar será aprofundada no próximo capítulo. Importa registrar, desde já, quanto à isso, a posição de Vigotski:

[...] notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras (Vigotski, 2018, p. 18).

Resnick (2020) menciona que existem distinções entre os tipos de criatividade. Ele destaca duas delas, a com “c” minúsculo, que envolve ideias úteis para o dia a dia, mesmo que muitas pessoas tenham ideias parecidas, basta ela ser nova e eficaz. Em contrapartida existe aquela criatividade para a qual muitos voltam seus olhares, valorizando-a. Sendo esta, a Criatividade com o “C” maiúsculo, que diz respeito às grandes invenções. Para o autor, interessa muito mais a primeira, sendo o tipo de criatividade que pode ser estimulado e desenvolvido e não está relacionado a algo de poucos escolhidos.

Nesse mesmo sentido, Vigotski (2018, p. 53) aponta que a criação em seu sentido psicológico não depende de talento: “[...] é fácil chegar à conclusão de que ela é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil”. O autor enfatiza que todos têm a capacidade de ampliar seu potencial criativo. E, para isso, um dos aspectos fundamentais é saber como este pode ser estimulado.

Vigotski (2018, p.58) diz que: “[...] a construção da imaginação tem a tendência de encarnar-se na vida. Por força dos impulsos contidos nela, tende a tornar-se criativa, ou seja, ativa, transformadora daquilo em direção ao que a sua atividade se orienta”. Compreende-se, assim, a imaginação enquanto um impulso para a criação. E ainda para que essa imaginação seja impulsionada são necessários, por vezes, desafios:

[...] Se a vida ao redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então, não haverá qualquer base para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria qualquer anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (Vigotski, 2018, p. 42).

Mozzer e Borges (2008) vão afirmar, baseadas em estudos vigotskianos, que a criatividade é o que diferencia a cultura do mundo natural, pois esta relaciona-se com a capacidade de mudança. Ou seja, Vigotski acreditava que a capacidade criativa se relaciona diretamente com a habilidade de mudança do ser humano. Sem esta capacidade de adaptação, impulsionada muitas vezes por desafios, surge a hipótese de que não haveria evolução.

Existem algumas maneiras de impulsionar o espírito criativo dentro e fora do espaço escolar. Para Resnick (2020), um dos principais desafios a ser enfrentado diz respeito a criação de um ambiente fértil para o desenvolvimento/ ampliação da criatividade. De modo similar, Vigotski (2018, p. 100) já havia assinalado: “O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação desta imaginação”. Sendo aqui privilegiados os processos e não meramente os resultados. Na

sequência busca-se apresentar o impacto do meio e das experiências nesse processo de desenvolvimento de imaginação e criação.

2.3 A influência do meio e da experiência

Vigotski (2018), em seu livro *Imaginação e criação na infância*, elege a primeira lei sobre a função imaginativa, pontuando que esta depende da diversidade da experiência anterior. As experiências devem ser ricas e significativas, pois é a partir delas que as crianças se inspiram para suas construções de fantasia. O autor afirma que “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação” (Vigotski, 2018, p. 24). Eis aqui um dos papéis centrais que o meio exerce nos processos de imaginação e criação. Em vista de sua relevância, convém compreender adequadamente o meio, no que tange às experiências e objetos, bem como aos aspectos das relações, ou seja, ao modo como as pessoas que são próximas aos indivíduos contribuem em seu desenvolvimento.

Alencar (2009, p. 29) elege alguns pontos que potencializam o pensamento criativo, destacando aqueles que estão ligados “[...] às características do ambiente social, ao grau de reconhecimento que se dá ao criador e à criação, à extensão em que a mudança, o novo, o divergente são aceitos e valorizados [...]”, abarcando fatores sociais e culturais. Em Vigotski (2018, p. 37), lemos que são “[...] as percepções externas e internas, que compõem a base da nossa experiência. O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação”. Disso resulta o grande impacto que o ambiente e das relações na vida da criança, já que estas irão determinar a acumulação do material que irá contribuir para a fantasia.

Castro (2006, p. 58) afirma que “[...] a criança deve estar em contato com experiências variadas e ricas que lhe permitirão posteriormente atos de criação baseados nos elementos que ela colheu destas experiências [...]”. Reside nesse contato direto com o mundo, através de explorações de objetos, interações sociais, entre outros, a fonte para o acúmulo de experiências. Corroborando com essas variações de experiências, Los *et al.* (2015, p. 203) afirmam que é necessário: “que se proporcionem atividades diferenciadas que enriqueçam o repertório imaginativo”, contribuindo assim nos processos de e ampliação da atividade imaginativa.

Levando em conta aspectos que influenciam ou inibem o potencial criador, Alencar (1995, p. 61) destaca também o papel da família, os traços de personalidades predominantes e o impacto da escola:

A criatividade, como qualquer traço ou característica humana, necessita de condições adequadas para que possa se desenvolver [...] Estas condições, mais ou menos favoráveis, estariam também relacionadas aos valores dominantes na família, aos traços de personalidade e características aí reforçados e cultivados. O que a escola propõe como objetivos a alcançar, em termos de aprendizagem, ensino, também poderá favorecer ou, pelo contrário, dificultar o desenvolvimento do potencial criador. Tantos fatores intrapessoais como interpessoais, tanto fatores individuais como sociais, têm um impacto significativo na produção criativa do indivíduo e da sociedade.

Alencar (1995) ressalta ainda que na primeira infância, à medida que o sujeito desenvolve a razão, sua imaginação vai declinando e a família tem grande influência nisso, quando por vezes questiona, critica e até pune a criança diante de sua expressão da imaginação e da fantasia. Posteriormente, esse papel também é assumido pela escola, que pode afetar inclusive de forma mais intensa esse declínio.

O espaço escolar, como se sabe, assume uma importante função no desenvolvimento de processos de imaginação e criação na criança. Vigotski (2018, p. 91) coloca que “[...] o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidade para tal [...]”. Por isso, dá importância às experiências e às materialidades oferecidas. Após, o autor dá alguns exemplos de como valorizar essa expressão das crianças. Dentre eles, a valorização de suas produções por meio de exposições.

Outro ponto que merece destaque, nos escritos de Vigotski (2018, p. 27), diz respeito ao papel das interações/relações. Ele destaca que “[...] a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação”. Ou seja, é possível romper as experiências pessoais já que através da narração de outra pessoa tem-se a oportunidade de imaginar algo mesmo que não se tenha visto ou vivido diretamente.

Dewey (1979) além de abordar aspectos sobre educação e experiência, realizou considerações acerca da educação tradicional e da educação progressista, não visando eleger a melhor e sim destacando elementos de ambas. Ele discorre sobre um dos erros da educação tradicional que ao seu ver “[...] não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles a quem iam ensinar” (1979, p. 39). Desconsiderando dessa forma a “bagagem” das crianças.

Vigotski (2018) aproxima-se da visão de Dewey (1979), nesse ponto, quando defende sua compreensão de Educação:

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado [...] (Vigotski, 2018, p. 71).

Compreende-se que, para que os processos educativos de fato obtenham êxito, torna-se imprescindível “despertar na criança..” o seu potencial, conhecê-la plenamente: suas particularidades, conhecimentos prévios e inclusive o melhor jeito de se desenvolver e aprender. Dewey também questiona a forma como a escola aborda as temáticas e experiências, de forma desconexa, fazendo com que o aluno tenha um “aprendizado isolado”. Ele afirma que uma “Aprendizagem desse tipo, seja lá qual for o grau em que tiver sido, ao tempo, exercitada, não constitui, em face das leis de experiência, preparação genuína”, acrescentando, na sequência, que “[...] a mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender” (Dewey, 1979, p. 42). Ou seja, cabe à escola esse desafio de despertar o desejo pelo aprendizado do aluno.

Outro ponto que se deseja destacar na abordagem de Dewey (1979, p. 42) diz respeito à liberdade. Ele a considera sob duas categorias: a interna (relacionada ao pensamento/inteligência) e a externa (relacionada aos movimentos físicos), sendo que ambas não podem separar-se: “A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos [...]”. Percebe-se aqui a ênfase dada por ele em criar espaços de protagonismo infantil, no qual a criança possa se aprofundar em conhecimentos de seu interesse.

Dewey (1979, p. 61) também realiza um alerta sobre o excesso de quietude exigida na escola tradicional como um aspecto de perda da liberdade: “Não pode haver completa quietude num laboratório, ou numa oficina. O fato de exigir a escola tradicional o silêncio em uma das primeiras virtudes comprova o seu caráter não-social [...]”. Por outro lado, ele também se preocupa com a liberdade demasiada, ou incompreendida, citando o exemplo de professores que entregam diversos objetos e materiais, mas não ousam dar sugestões com receio de ultrapassar o limite da liberdade dos alunos. Frente a isso, Dewey (1979, p. 71) vai dizer que “[...] a sugestão do professor não é molde para fundir um produto, mas ponto de partida para ser continuado e se transformar em plano pela contribuição que lhe trarão todos que se acham empenhados no processo de aprendizagem”. Agrega a isso a visão de que o desenvolvimento se dará nessa relação professor-aluno em que ambos doam e recebem, com propósito no crescimento de processos de comunicação e inteligência social.

Tudo isso que observamos a partir de Dewey e Vigotski é muito importante de se considerar quanto o que está em questão é a criação das condições, do ambiente propício à criatividade. Corroborando com essa visão, Resnick (2020) pontua que é necessário um equilíbrio entre liberdade e estrutura por parte dos ambientes com ênfase na aprendizagem criativa:

Encontrar o equilíbrio ideal entre liberdade e estrutura é a chave para criar um ambiente fértil para a aprendizagem criativa. Isso se aplica aos Clubhouses, mas também às salas de aula, lares, bibliotecas, museus e demais locais. Muitas vezes, as pessoas criam uma dicotomia entre liberdade e estrutura, e colocam os ambientes de aprendizagem em uma categoria ou na outra. A verdade é que todos os ambientes de aprendizagem envolvem certo grau de liberdade e certo grau de estrutura; o desafio é encontrar a combinação certa e as formas adequadas de estrutura. (Resnick, 2020, p. 74)

Retornando à obra de Dewey (1979), identificamos outro aliado necessário no oferecimento de experiências significativas: o planejamento de aula. Para ele, o planejamento agregado ao pensamento, se torna imprescindível para uma vida comunitária genuína, com ênfase nessa sociabilidade das crianças. Dewey enfatiza que esse planejamento deve nascer por meio da observação, pois é preciso atender as necessidades e capacidades do grupo, além disso, assegura que se deve “dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades” (Dewey, 1979, p. 54). O planejamento deve apresentar-se de forma flexível para atender a experiência individual, mas também firme para auxiliar no alargamento da capacidade dos alunos.

Agregamos a isso a conclusão pedagógica de Vigotski (2018, p. 25) que “consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação”. Ou seja, quanto mais vivências a criança tiver mais elementos da realidade ela possui em sua experiência. Dessa mesma forma sua imaginação se mostrará mais produtiva e significativa.

Los *et al.* (2015), amparadas nas teorias vigotskianas, empoderam o papel da brincadeira na infância, conforme já assinalado, pois através dessa prática a criança interage com sua imaginação, inclusive reproduzindo aspectos advindos de experiências sociais e culturais (sendo a imitação um dos artifícios utilizados). As autoras salientam também que nas brincadeiras e jogos existem regras assim como as situações imaginárias: “A criatividade é geradora dessas regras, e nelas a imaginação tem lugar, utilizando-se de vivências da criança para criação da brincadeira” (Los *et al.*, 2015, p. 203). Elas reforçam que na medida que a

criança vai incorporando e internalizando as experiências em seu cérebro, ela desenvolve sua atividade imaginativa e criadora. Logo, quanto mais experiências forem adquiridas, mais criativa ela tende a se tornar. No próximo capítulo, nos voltaremos ao tipo especial de experiência que é proporcionada pelo brincar e pelo investigar.

3. BRINCAR E INVESTIGAR PARA PODER CRIAR

Após a caracterização geral da criatividade em perspectiva educacional, conduzida no capítulo anterior, este capítulo volta-se para o que consideramos os dois pilares centrais do desenvolvimento criativo: o brincar e o investigar. Para uma consideração contemporânea sobre o brincar, retomamos Vigotski (2009) e autores relacionados, colocando em relevo a ligação do brincar como os processos de imaginação e criação infantil. Novamente mencionamos a relação entre imaginação e criatividade, porém agora mais restrita à brincadeira e considerando ainda seu impacto social. Além disso, também faremos uma reflexão sobre o papel do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento da criança. Como outro pilar, trazemos à baila o papel do investigar, recorrendo à proposta de comunidade de investigação proposta por Lipman (1923-2010) e sua dimensão criativa. Nesse ponto, apontaremos também para a relação entre o pensamento crítico e o criativo, destacando o papel investigativo e dialógico sobre assuntos que inquietam e interessam ao grupo. O professor, enquanto mediador da discussão, tem papel de destaque como responsável por elaborar questões norteadoras que auxiliam na reflexão da comunidade, cujo foco não está prioritariamente na produção em uma resposta, mas sim no processo do investigar e refletir.

3.1 Brincar para imaginar

O brincar é a ação principal desempenhada pela criança, para quem este momento é encarado com extrema importância. De acordo com Vigotski (2018), o brincar está totalmente orientado pelos processos de desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Por ser uma prática associada às relações sociais e ao contexto cultural, pode ser compreendido como uma forma em que o meio atua potencializando os processos de criação infantil, que aqui buscamos evidenciar.

Vigotski (2009) sustenta que a criatividade e a imaginação estão presentes na apropriação da cultura, por meio de vivências e experiências que são típicas das relações humanas, relacionando fatos e novos acontecimentos, que contribuem no desenvolvimento da criança. A imaginação e a emoção estão interligadas e constituem o que Vigotski (2007) nomeia como formação social subjetiva. Dessa forma, as imagens que aparecem na mente humana para associar algum objeto ou elemento de forma subjetiva são chamadas de signos e estes servem de apoio a imaginação pois retratam elementos de uma realidade vivenciada, lembrando experiências e possibilitando recriações e invenções.

Vigotski também vai defender o papel determinante da linguagem no processo de desenvolvimento do sujeito, bem como sua forma de se relacionar com o meio e com o outro. Ribeiro *et al.* (2011, p. 400), desde bases vigotskianas, afirmam que a linguagem “[...] possibilita a criação e a imaginação da criança, fazendo com que ela consiga internalizar os conceitos, sem a presença imediata dos objetos. É a linguagem que possibilita a troca com o outro e permite que cada indivíduo se constitua e na interação se complete.”

Mozzer e Borges (2008) corroboram essa posição, afirmando que o brincar é um processo histórico e socialmente construído. Ou seja, as crianças aprendem a brincar com o outro, sendo essas brincadeiras estruturadas por valores e hábitos de um determinado grupo social. Um exemplo disso são as mães que, tão logo seu bebê nasce, estabelecem uma relação afetiva e de interação, inserindo na sequência brincadeiras, como a de esconder com um pano o seu próprio rosto ou o do bebê, o que auxiliará “[...] na elaboração da imagem mental do objeto ou da pessoa ausente”.

Por isso que o adulto tem um papel significativo no auxílio do processo de desenvolvimento da brincadeira. De acordo com Steinle (2013, p. 112), “[...] a criança não se desenvolve de forma natural e espontânea, pois sua passagem de ser humano para ser cultural vincula-se ao desenvolvimento histórico da humanidade.” A autora refere-se a psicologia histórico-cultural, defendida por teóricos como o próprio Vigotski, e destaca que esse mesmo desenvolvimento necessita de uma “interação íntima e indissociável entre o homem, a educação e a sociedade”. Compreende-se assim que é algo passado de geração para geração, de pais para filhos, de criança para criança etc.

As autoras Los *et al.* (2015, p. 203), também embasadas em estudos vigotskianos, afirmam que, ao nascer a criança “[...] já está participando de atividades culturais, que possibilitam o desenvolvimento de sua imaginação, pois as experiências de vida remetem a um signo, que pode inspirar sentimentos e a combinação destes fatores impulsionam a criatividade por meio da imaginação.” Desta forma, a medida que a criança cresce, ela vai desenvolvendo a interação entre a imaginação e seus pensamentos.

Vigotski (2007) determina que através do brinquedo criam-se situações imaginárias, muitas delas são extraídas de modelos de práticas da vida adulta, sendo reformulados por meio da imitação. Para ele, por exemplo, quando uma menina brinca de boneca ela estabelece regras de modelos de como age uma mãe, o que justifica as regras que fazem parte da brincadeira.

Conforme mencionado no capítulo anterior, as experiências têm grande contribuição nos processos imaginativos, já que servem de inspirações para as novas elaborações mentais. Então, conforme a criança amplia sua bagagem de experiências, o seu cérebro as incorpora e as

internaliza, o que Vigotski refere como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que ocorrem principalmente por meio da interação social.

Ao brincar, a criança geralmente recorre à imitação, que a auxilia a partir de uma vivência a reproduzi-la por meio da memória, o que segundo Vigotski (2009) é um fator primordial para o seu desenvolvimento criativo e de seu aprendizado. Los *et al.* (2015, p. 205) mencionam que: “[...] para Vigotski, a imaginação faz parte do processo intelectual em que a criança é influenciada pelo que vê e imita, agindo sob a influência do social, obtendo parâmetros ou pontos de partida, que dão início ao processo de criação.” A criança só é capaz de imitar aquilo que faz parte da sua atual capacidade intelectual, sendo que em colaboração ela revela-se mais forte e inteligente do que sozinha. Residindo nesse aspecto aquilo que o autor classifica como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁴.

Mozzer e Borges (2008, p. 10), empoderam o papel do brincar, destacando que, por meio dele, “a criança desenvolve funções psicológicas importantes como a atenção, a imitação, a memória [...] Ao brincar, as crianças exploram e refletem a realidade cultural na qual vivem.” Nas brincadeiras as crianças desempenham papéis sociais como “mãe e filha”, tendo assim experiências inspiradas em fatos de suas vivências, o que a auxilia na tomada de consciência de si e do mundo. Com isso, acabam construindo significados sobre a realidade, o que Vigotski chama de contato social consigo mesmo (Mozzer; Borges, 2008, p. 10).

Vigotski (2018, p. 18) destaca o papel da imitação nas brincadeiras infantis, defendendo que muito do que a criança faz, são vestígios do que observou nos adultos. Com isso utiliza-se de uma experiência anterior, porém esta não é reproduzida exatamente da mesma forma como ocorreu na realidade: “[...] brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa que corresponde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade”.

Compreende-se, assim, que a criança realiza combinações entre elementos vivenciados/observados e elementos criados. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (Vigotski, 2018, p. 18). Cada etapa da infância possui formas características de criação, sendo fator

⁴ O conceito refere-se à “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (Vigotski, 2007, p. 97).

determinante o acúmulo de experiências. Ou seja, observamos o papel das condições, de repertórios que possam ser fornecidos às crianças como forma de ampliação de sua imaginação.

3.1.1 O brinquedo e a brincadeira

Amparadas pela teoria vigotskiana, Machado Rolim (2009, p. 178) enfatiza que o brinquedo possui ligação entre o intervalo “do desejo e da satisfação”. Sabe-se que crianças bem pequenas (até 3 anos) geralmente desejam algo de imediato, já crianças um pouco maiores (em torno de 6 anos) almejam algo que é impossível de se concretizar imediatamente. Nessa perspectiva que se deve contextualizar o brinquedo e o brincar:

[...] o brinquedo surge dessas necessidades não realizáveis de imediato. Eles são construídos quando a criança começa a experimentar tendências não realizáveis: para resolver a tensão gerada pela não realização de seu desejo, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde seus anseios podem ser realizados no momento em que quiser. Esse mundo é o brincar. (Machado Rolim, 2009, p. 178).

Nesse mundo a criança se orienta pela imaginação que lhe proporciona a criação de um mundo ideal, porém sempre regido por normas de comportamento. Ou seja: “[...] é possível concluir que não existe brinquedo sem regras, mesmo que não sejam as regras estabelecidas a priori; o brincar está envolvido em regras da sociedade” (Machado Rolim, 2009, p. 178). Um exemplo é a brincadeira de boneca na qual é regida pelos comportamentos maternos.

Mozzer e Borges (2008, p. 10) destacam que, “no início da vida da criança, sua ação sobre o mundo é determinada pelo contexto perceptual e pelos objetos nele contidos.” Porém, há uma mudança no seu processo psicológico em que se destaca a fase do faz-de-conta, na qual ela introduz os jogos e/ou papéis sociais em suas atividades. Nesta etapa a criança deixa de guiar-se pelas restrições do ambiente (da realidade), utilizando-se de sua imaginação e fantasia que a permitem modificar os significados dos objetos, a brincadeira permite então a expansão de alternativas de utilizar objetos e a flexibilização de significados através da imaginação. Assim, “o campo de significado se impõe sobre o campo perceptual, ampliando-o”, o que contribui tanto para seu desenvolvimento como para sua compreensão de mundo.

A respeito da mudança perceptiva da criança sobre o objeto, Vigotski (1998, p. 126) observa que, conforme ela vai amadurecendo, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. O sentido

dado para o brinquedo depende da escolha imaginativa da criança. Por exemplo: um cabo de vassoura que é transformado em um cavalo, no qual a criança brinca de galopar.

Permitindo uma relação entre a realidade e a fantasia, ao brincar, a criança irá em algumas ocasiões utilizar os objetos em situações reais e em outros momentos esses mesmos objetos poderão exercer funções inusitadas. E isso possui uma relação de compreensão/conhecimento que a criança tem do objeto concreto e suas respectivas características. Nesse mesmo sentido, a brincadeira de faz-de-conta sofre influência das características da situação concreta:

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. (Mozzer; Borges, 2008, p. 11).

Podemos pressupor dessa maneira que ao se impedir que a criança tenha esses momentos de brincadeira, na qual ela possa escolher objetos e relacionar-se de forma lúdica com os mesmos, está se impedindo que diferencie uma esfera cognitiva de uma esfera visual, bem como que desenvolver aspectos de abstração mental.

Machado Rolim (2009, p. 178) pontua que “[...] o brinquedo fornece, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados.” Isso permite com que a criança possa experimentar uma situação imaginária na brincadeira que a permita dar significado aos brinquedos, ou seja, a questão da ideia e não do concreto.

Vigotski (1998, p. 130) afirma:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo.

Com base em todos esses pontos destacados pelo autor, podemos resumir que por meio da brincadeira surgem situações imaginárias que permitem as primeiras ações independentes da criança. Além disso, ela pode atribuir significados diferentes aos objetos, o que lhe possibilita, além de desenvolver sua abstração, expressar certa autonomia. O brinquedo está

associado ao prazer e por meio dela o sujeito brincante pode aprender questões mais profundas como o universo das regras.

Sabe-se também que, atualmente, o próprio brincar tornou-se muitas vezes mecanizado, na medida em que as escolas promovem momentos cronometrados para esta prática, como o próprio recreio para os alunos dos Anos Iniciais. A criança possui apenas alguns minutos para iniciar a brincadeira já que, ao encerrar o tempo, esta é interrompida bruscamente.

Outras formas de um brincar mecanizado podem ser concebidas quando é o professor que define os brinquedos e até interrompe as crianças quando não estão brincando conforme “o esperado”. Também se observam práticas em que são promovidos circuitos e momentos de brincadeiras em que são privilegiadas as fotos desses sujeitos, sacrificando a sua liberdade durante esse período. Em vista disso, faz-se necessário pensar sobre essa temática, estudar e refletir sobre o assunto, para não cair na cilada da operacionalização do brincar. Para que esse momento seja de fato de um explorar livre e autônomo da criança, que ela possa se expressar de sua maneira e ser acolhida.

3.1.2 O professor mediador: um espaço favorável à criatividade

Como existe uma grande importância de o sujeito desenvolver o que Alencar (2009, p. 59) chama de “autoconceito”, já explicitado no capítulo anterior, destacamos o papel do professor nesse processo. Nesse sentido, iremos elencar alguns aspectos específicos que Alencar, sob a base posta por Vigotski, determina como essenciais para o desenvolvimento do potencial criador do aluno. São eles: promover um ambiente favorável ao desenvolvimento do autoconceito na escola, evidenciando o papel do professor, que deve estar atento às características individuais dos alunos, ao mesmo tempo que ao interesse do grupo como um todo de maneira que todos desenvolvam seu potencial.

Alencar (2009, p. 71), observa que,

[...] apesar de o professor ter uma influência muito grande sobre o aluno, especialmente aquele que leciona para as primeiras séries, muitos não têm noção do grau de sua influência. Muitos professores desconhecem, por exemplo, que, dependendo de suas atitudes, do seu comportamento em classe, de suas expectativas em relação aos alunos, ele poderá tanto favorecer a aprendizagem, o entusiasmo pela busca de novos conhecimentos, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do aluno quanto pelo contrário, criar barreiras para este desenvolvimento, concorrendo ainda para tornar a aprendizagem um processo aversivo e doloroso.

É notória a influência que o professor tem sobre o aluno. Mesmo que muitos

desconheçam esse impacto, seu comportamento e práticas serão determinantes para a promoção do desenvolvimento desse sujeito. Sendo assim, o entusiasmo pela busca de novos conhecimentos, como a autora menciona, promove contribuições sociais, cognitivas e afetivas.

Alencar (2009, p. 72-73) elege quatro dificuldades enfrentadas pelo professor na busca pela ampliação de momentos favoráveis ao desenvolvimento criativo do aluno: “1. Conteúdo e extensão do nosso programa curricular”; “2. Visão tradicional do ensino”; “3. Ênfase exagerada na disciplina e bom comportamento do aluno”; “4. Baixas expectativas do professor com relação ao aluno”.

O currículo extenso é uma das evidências que podem engessar o professor, que buscando dar conta de desenvolver os “conteúdos”, competências e habilidades, acaba restringindo-se a essas estratégias em decorrência inclusive da respectiva carga horária para dar “conta dessas demandas”. Além disso, sabemos das avaliações em larga escala, provas que buscam avaliar de tempo em tempo os alunos da rede pública, estando a cargo do professor “preparar” os alunos para tirarem boas notas nelas.

Outro ponto de alerta diz respeito à “visão tradicional do ensino”, na qual a transmissão de conhecimentos, a ênfase na memorização e a resposta certa são privilegiados. Nessa visão pedagógica, o professor é o detentor do saber, que ao dar uma aula expositiva espera que o aluno possa raciocinar e resolver problemas. Porém, nessa perspectiva desconsidera-se a criança “como construtora do conhecimento e a ênfase maior é na memória e não na compreensão” (Alencar, 2009, p. 72). Ou seja, são oferecidas situações em que dificilmente levam o aluno a pensar e a criar.

A ênfase no bom comportamento é uma outra cilada que muitos professores podem cair, talvez com a justificativa de que para aprender em uma respectiva “disciplina”, sejam requisitados aspectos como total silêncio e atenção. E que para reproduzir os conhecimentos é necessário a obediência (outro ponto atrelado a uma visão tradicional de educação). Alencar (2009, p. 72) realiza uma crítica à essas posições tradicionais quando afirma que:

O aluno desejado por todos os professores, é aquele que permanece quieto e atento ao que o professor está comunicando, respondendo as perguntas feitas por ele; é um aluno que não questiona, que não critica, que não sugere ao professor novas alternativas e novas abordagens. Este modelo de aluno ideal é mais um fator que conduz à uniformidade de comportamento, de pensamento e expressão, constituindo, ao mesmo tempo, uma barreira à diversidade e espontaneidade.

O quarto e último ponto sinaliza a baixa expectativa que o professor possui em relação ao aluno. Novamente observamos características de um modelo de educação tradicional, na

qual os alunos, por si só, são concebidos como inferiores ou são comparados ao professor como diz a expressão filosófica “tabula rasa”. Nessa visão, são totalmente desconsideradas as vivências dos alunos, aquilo que agregaram a sua bagagem socialmente e culturalmente. Dessa forma, o professor desconhece a “[...] capacidade da criança para propor novas ideias, sugerir novos caminhos e novas soluções. Estas baixas expectativas tendem a se transformar em profecias auto regularizadoras, comportando-se os alunos de acordo com elas” (Alencar, 2009, p.73). Ou seja, promove-se a padronização dos educandos.

Todos esses pontos dificultam ao professor pensar novas formas de promover sua prática pedagógica, que por sua vez, impossibilita ao aluno ser um explorador que poderia investigar e exercer novas formas de pensamento e criação. Após detectar o que impossibilita o desenvolvimento de um espaço para o pensamento criativo, Alencar (2009) oferece algumas dicas que podem potencializar a criatividade na escola.

Um dos movimentos propostos está no oferecimento de espaços para levantamento de questões e elaboração de hipóteses, além de um espaço para testá-las. Apoiar as diversas interpretações dos alunos, promovendo momentos de avaliações críticas nas quais o mesmo é valorizado e respeitado tanto pelo professor, como pelos colegas, empoderando o aprendizado mútuo e também independente. E disponibilizando o tempo necessário para que o aluno pense e desenvolva ideias criativas.

Nas propostas oferecidas, possibilita-se o estímulo da habilidade de exploração de possíveis conseqüências em situações hipotéticas entre situações envolvendo o passado (que já ocorreram) ou do futuro (que poderão ocorrer). Oportuniza-se e encoraja-se os alunos a refletirem sobre temáticas que gostariam de investigar/pesquisarem, desenvolvendo assim aspectos relacionados a julgamentos, sugestões de melhorias dentre outros.

Ao se deparar com uma situação problemática, convém permitir aos sujeitos que sigam as respectivas etapas de um processo criativo, explorando e analisando as diferentes possibilidades, para posteriormente analisá-las criticamente. Permite-se, assim, a solução mais adequada, que será novamente avaliada. E aqui destacamos a constância do processo investigativo. No qual o foco não está em um “mero resultado”. A conversão da sala de aula em uma comunidade de investigação confere centralidade a esses aspectos, como veremos no próximo tópico.

Com algumas destas ações pedagógicas, o ambiente torna-se mais favorável ao desenvolvimento da criatividade:

Neste clima, o sentimento de ameaça e temor, tão frequente em nossas escolas, deve

se dar lugar a um desejo de arriscar, de experimentar e manipular; o medo do fracasso e da crítica, tão comuns entre nossos alunos, não deve existir. Ele implica em uma sensação de liberdade para inovar e explorar, sem medo de avaliação. (Alencar, 2009, p. 74).

Por isso que essa mudança no ambiente escolar faz a diferença, pois proporciona outras reações no aluno (ao contrário da escola tradicional), ele irá se arriscar mais e perderá aos poucos o medo do fracasso e da crítica, muitas vezes impostos em outros ambientes rigidamente controlados, na qual a ênfase está na resposta certa.

O próximo ponto diz respeito justamente a esta concepção de fracasso. Já que, por vezes, a tendência da escola é apontar os erros e não os acertos. E para além disso, observa-se a tendência de críticas negativas aos estudantes. Ao invés disso é essencial tecer elogios. Alencar (2009, p. 74) destaca algumas sugestões de frases: “Como você é capaz!”, “Como a sua ideia é original”, “Como você é habilidoso!”, “Como você escreve bem!”. Isso demonstra a crença do professor no aluno, de forma que este sinta-se valorizado e capaz.

Outros pontos importantes estão atrelados ao incentivo das produções artísticas e autorais dos alunos como poemas, histórias e pinturas, promovendo um espaço para que estas sejam expostas. Além disso, desenvolver o pensamento crítico dos alunos, para que não haja espaços para críticas destrutivas. Por fim, a autora reconhece a importância de usar recursos adequados para aquilo que se está trabalhando no momento, de forma que estes sejam condizentes à manifestação da criatividade.

No próximo tópico iremos nos aprofundar em uma proposta pedagógica que se debruça sobre como transformar a sala de aula em um espaço investigativo. Por meio de estratégias que desenvolvam o pensamento criativo, mas também o pensamento crítico e o cuidadoso abordados pelo autor Matthew Lipman.

3.2 Investigar para pensar crítica e criativamente

Matthew Lipman (1923-2010) foi um filósofo americano que dedicou sua vida a desenvolver uma visão pedagógica, filosófica e política na qual as crianças poderiam aprender e se inserir no universo da filosofia. Como ele próprio afirmou: “uma vida dedicada ao ensino do pensamento” (Lipman, 2023, p. 19). Ele almejava que as escolas aderissem a essa proposta, na qual as salas de aulas fossem transformadas em comunidades de investigação. E isso com o objetivo de formar pessoas mais democráticas, éticas e razoáveis.

O autor elaborou vários livros e artigos, em alguns desses escritos confessou sua

curiosidade a respeito da parte teórica da Psicologia e que ao pesquisar mais sobre o assunto descobriu Vigotski: “Achei o trabalho de Vigotski intrigante porque reunia Filosofia, Psicologia, Linguagem, Estudos Sociais e muitas outras áreas de aprendizado” (Lipman, 2023, p. 68).

Suas inquietações começaram muito cedo quando se questionou: “podem as escolas ser diferentes?” (Lipman, 2023, p. 20). Para ele, a formação para a razoabilidade torna-se necessária e urgente, não apenas para o bom uso da razão, mas de forma a respeitar a razão do outro. Tudo isso emergindo da comunidade de investigação, introduzida por histórias/novelas em que os personagens são crianças e alimentada por debates mediados pelo professor, que conduz perguntas, argumentos e provocações, visando o desenvolvimento da capacidade de julgamento da criança, ou como ele também refere: um pensar de ordem excelente.

3.2.1 Uma abordagem de pensamento criativo

O autor do livro “O Pensar na Educação”, Matthew Lipman (1995) , aborda em seus escritos uma perspectiva notável sobre como desenvolver um pensar de ordem excelente. Para ele, o pensar de ordem superior é um pensar, ao mesmo tempo, crítico, criativo e cuidadoso, traços que serão enfatizados na sequência, com o foco no pensamento criativo.

Ao se reportar ao pensar criativo, Lipman o evidencia como um dos modos no qual a criatividade é exercitada no contexto educacional. Sabe-se que existem outras formas de expressar a criatividade que não envolvem a reflexão, como expressões criativas mais práticas e artísticas. Ao escrever sobre a criatividade, menciona sua relação com o pensar, onde apresenta este enquanto um processador da experiência:

Não afirmo que o pensar criativo equivale a toda a criatividade. Ele representa somente um aspecto dela, apesar de, mais uma vez, eu não ter certeza de que sejam o pensar e a criatividade ou onde estes terminam e outras coisas começam. No entanto, acho que o pensamento é algum tipo de processamento da experiência, e do mesmo modo que um processador de dados não tem contato com as fontes das informações que processa, podemos não estar em contato com as fontes das nossas experiências quando as processamos. O impulso criativo envolve, evidentemente, uma volta constante às fontes da experiência, como também um esforço constante em direção à sua realização [...]. (Lipman, 1995, p. 304)

Embora não desenvolva uma teoria a respeito da criatividade⁵, é importante destacar que Lipman (1995) se debruça sobre o aspecto do pensamento criativo que é aliado do pensamento crítico, conforme veremos. Ele identifica o pensamento criativo enquanto um traço, uma manifestação importantíssima da criatividade, não sendo a expressão dela como um todo. Defende que a racionalidade e tudo aquilo que a envolve, assim como o pensamento criativo e o crítico não amadurecem sozinhos. Sendo necessário promover condições favoráveis para que se desenvolvam. Dentre as condições fundamentais, ele cita a transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação, sendo esta concebida como a chave para desenvolver o pensamento do sujeito, desde a sua tenra infância.

A comunidade de investigação, em Lipman (1995, p. 302), pode ser compreendida como: “uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente disciplinados [...]”. O autor ressalta que embora haja uma estrutura lógica na comunidade de investigação isso não a impede de ser propulsora do desempenho criativo. Posteriormente será destinado um tópico só para caracterizar a comunidade de investigação.

A forma como Lipman (1995, p. 292) compreende o processo da imaginação deixa clara a importância do meio e das experiências:

[...] A imaginação pode ser concebida, então, como uma vasta indústria cognitiva, porém semi-dissociada, na qual os esquemas autônomos fabricam e fazem um estoque de materiais imaginativos semelhantes à nossa experiência consolidada. Na verdade, os conteúdos de ambos estes estoques se misturam, se fundem e se interpenetram, de maneira que não é somente nossa experiência consolidada que antepara nossos novos pensamentos ou percepções, mas também este super depósito derivado tanto das nossas experiências passadas quanto da nossa contínua atividade imaginativa.

Para ele, há um entrecruzamento da nossa experiência elaborada, consciente e objetiva agregada ao âmbito das especulações/ imaginação, e quando estas se fundem explica/justifica

⁵ Pode-se identificar, no entanto, aquela que seria a posição de fundo de Lipman sobre a natureza da criatividade, ligada à noção de esquema, enquanto uma estrutura mental inconsciente. A caracterização de esquemas que Lipman (1995, p. 135) aponta é a seguinte: “Os esquemas abrangem, portanto, o conhecimento e o significado. Cada esquema é uma matriz viva e, em transformação, completamente modificada por cada novo incremento de conhecimentos ou significados, pois a importância de cada incremento é estabelecida em relação ao esquema no qual este se incorpora. A teoria do esquema possibilita-nos alcançar uma percepção melhor de como o julgamento humano é orientado pela compreensão humana; conseqüentemente, ela esclarece a natureza do pensar criativo.” Sendo assim, parece que o autor aborda este conceito para explicar que a criatividade não surge do vazio, mas sim de esquemas cerebrais que todos seres humanos saudáveis são capazes de desenvolver. E para isso o meio é fundamental as experiências acumuladas pelo sujeito ao longo da vida que serão determinantes na complementação ou até modificação (ressignificação) deste esquema. Lipman sugere o entendimento de que esses esquemas “[...] trabalham constantemente para preparar ideias e imagens de antemão e tê-las prontas para a inclusão em seqüências oníricas em andamento - ou para o pensar criativo em andamento. Pode haver incontáveis esquemas desta natureza trabalhando a qualquer hora- como vulcões na mente.”

um pouco de como se dá o processo criativo. Por isso da importância da convivência com o outro, com pensamentos diferentes e logo do diálogo desenvolvido nessas relações. Em vista de uma maior clarificação do pensar criativo, interessa-nos considerar também, mesmo que brevemente, o pensamento crítico. Para Lipman (1995), ambos andam juntos, sendo que o primeiro se orienta por critérios, enquanto o segundo pelo significado/contexto. Isso não significa que o pensamento criativo não tenha critérios, porém estes são menos influentes e diretivos. Da mesma forma, o significado também não é irrelevante ao pensamento crítico, porém ele é menos presente. O que diferencia ambos é o grau de intensidade em que essas características operam em cada um dos pensamentos.

Baseados nisso, o autor caracteriza o pensamento crítico em quatro pontos: “Minha colocação é que o pensar crítico é o pensamento que 1) facilita o julgamento pois 2) se fundamenta em critérios, 3) é autocorretivo e 4) é sensível ao contexto.” (Lipman, 1995, p. 172). O pensamento crítico exige critérios, pois ele não se baseia em “achismos”, necessitando de uma adequada fundamentação. Em alguns casos, esses critérios podem ser um padrão, um valor, uma evidência, dentre outros. O pensamento crítico é autocorretivo no sentido de identificar as próprias falhas e corrigi-las com o movimento de análise que esse tipo de pensamento promove. Ele manifesta-se enquanto um pensamento flexível que volta seu olhar sobre si mesmo, analisando seu próprio movimento. Por fim, trata-se de um pensar sensível ao contexto, pois as análises e reflexões feitas precisam levar em consideração as situações, as circunstâncias (o quando, o como e o porquê específico dos acontecimentos).

Pode-se dizer que, para Lipman (1995), a principal característica do pensamento crítico é a lógica, ou seja, o rigor de análise, de construção do pensamento/raciocínio. Sendo que ele não é um pensamento independente do pensamento criativo, ambos servem a um mesmo propósito: a produção de julgamentos. Nesse sentido, Lipman (1995, p. 131) afirma que “todo pensar criativo contém um elemento de cálculo racional, metódico e todo o pensar crítico contém um elemento de espontaneidade intuitiva”, isto é, de criatividade.

Nesse sentido, o autor conclui: “Me parece, portanto, que o pensar criativo pode ser definido como o pensar que produz julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente, e sensível aos critérios” (Lipman, 1995, p. 279). Ou seja, ele busca realizar uma comparação entre ambos pensamentos, realizando essa aproximação: no pensamento crítico o megacritério é a *verdade*, enquanto o megacritério do pensar criativo é o *significado* (sentido das coisas); o primeiro é orientado (no sentido de direcionamento) por critérios, enquanto o segundo é sensível a critérios (conotação mais fraca); o pensamento crítico apresenta-se autorretivo e sensível ao contexto, enquanto o pensamento criativo mostra-se

autotranscendente e orientado pelo contexto (holístico).

Ao se referir especialmente ao pensamento criativo, Lipman (1995) vai em relação à dois eixos de movimentação do pensar, o primeiro contempla o *pensar assimilativo* que se destaca por compreender (capturar) aquilo que está posto, de forma mais disciplinada e o *pensar manipulativo* com um caráter mais transgressor, não sendo rígido ao que está posto visando a transformação. O segundo eixo, está associado mais intensamente ao pensamento criativo, enquanto o primeiro se liga principalmente ao pensamento crítico.

Concluindo esse aspecto Lipman (1995, p. 284) afirma que:

A distinção entre as dimensões assimilativa e manipulativa pode ser especialmente útil quando se trata de descrever e analisar o pensamento criativo, pois nos possibilita ver que a criatividade é uma *ordem* e que itens podem ser dispostos nesta ordem conforme sejam mais ou menos assimilativos ou mais ou menos manipulativos. Vale a pena observar, ao mesmo tempo, que tanto a racionalidade quanto a criatividade partilham de uma mesma ordem, da qual os extremos são, por um lado, intensificar a criatividade e diminuir a racionalidade. No centro, é claro, está a área de equilíbrio, a da racionalidade criativa. As diferenças, portanto, dentro da ordem são principalmente diferenças de grau. Há um germe de racionalidade em toda a criatividade e um germe de criatividade em toda racionalidade, assim como o cognitivo sempre desempenha um papel naquilo que é predominantemente afetivo, e o afetivo sempre desempenha um papel naquilo que é predominantemente cognitivo.

É possível pensar a criatividade e a racionalidade como dois extremos em que se movimenta o pensamento, em que ora predomina determinada característica, ora outra, mas ambas fazem parte de um mesmo eixo. Lipman (1995, p.128) também observa que “existem alguns momentos que nos exige, talvez por falta de repertório de razões, deixar nosso julgamento crítico ser assumido pelo julgamento criativo”.

Lipman (1995) também vai defender que tanto o pensamento crítico quanto o pensamento criativo, mesmo que tratados de formas isoladas, fazem parte do mesmo processo: o pensar. Porém, são as circunstâncias que mudam, salientando a importância também do contexto, já que a falta de diversidade gera o empobrecimento de ambos pensamentos. Por isso da necessidade de oferecer diferentes problemas, abordagens, contato com diferentes culturas. E ao se deparar com a comunidade de investigação, podemos crer que há uma quebra total dessa homogeneização, à medida que crianças de diferentes realidades e pensamentos são colocadas frente a frente para investigar e debater diferentes temáticas.

3.2.2 Criatividade e imaginação em Lipman

Nas reflexões apresentadas por Lipman (1995, p. 291), juntamente de outros teóricos,

são defendidas a ideia de que nem toda a imaginação é criativa: “Na realidade, é muito difícil diferenciar entre conceber as possibilidades inerentes em uma determinada situação ou condição existente e imaginá-las, ou especificar quais dos dois atos mentais é o mais inventivo.” O autor reconhece uma sobreposição de ambos pensamentos e não ignora o fato da imaginação e criatividade andarem juntas na maior parte do tempo. Porém, a ênfase está na possibilidade de se ter imaginação sem criatividade e vice-versa.

Nesse sentido, ele afirma que “A imaginação é, portanto, uma brincadeira desincorporada, ao passo que a criatividade é incorporada [...]” (Lipman, 1995, p. 291). Podemos identificar que sua posição a esse respeito está em associar a imaginação a aspectos mais aleatórios, desconexos, relacionando a uma espécie de divagação. Enquanto a criatividade é tomada como algo mais regrado, como ele pontua ao falar do pensamento manipulativo, algo que ganha forma e se concretiza em algo mais bem delineado e com maior intencionalidade. Lipman (1995) não nega a vinculação da imaginação e da criatividade, mas realiza essa diferenciação de ambas.

A respeito dessa concepção o autor (1995, p. 292) declara que:

É inútil pensar a criatividade como um processo que emerge do nada. É, ao contrário, uma transformação daquilo que é estabelecido em algo radicalmente diferente- não um coelho magicamente produzido de dentro de uma cartola de seda, mas uma bolsa de seda produzida pela arte através de um engano.

Além disso, reforça o entendimento de que a criatividade não é inata ao ser humano. Retomamos, com isso, a compreensão de que para ser criativo é necessário estar em um ambiente que a favoreça e que o sujeito tenha a possibilidade de desenvolvê-la, sendo essencial o exercício do pensar por si mesmo, de forma autônoma, realizando novos movimentos sobre aquilo que já está posto.

Quando colocado dessa forma, observa-se que parte do desenvolvimento desse pensamento criativo está, em linha com o que já foi assinalado anteriormente com base em outros autores, no oferecimento de oportunidades. Pensando no ambiente escolar, pode-se eleger o papel do professor como fundamental. E refletindo a respeito, embasado em Ryle, Lipman (1995, p. 294) conclui:

O que eu gostaria de enfatizar especialmente acerca da análise de Ryle é que ele começa por identificar os procedimentos da investigação ou operações de busca que são características do diálogo professor-aluno. E afirma que, em nossas deliberações particulares, internalizamos procedimentos idênticos. É como se instituíssemos um diálogo com nós mesmos.

A capacidade de pensar por si mesmo implica então em reproduzir o movimento dialógico que é feito com outras pessoas. Lipman (1995, p. 295), também afirma que “[...] pensar por nós mesmos é, portanto, uma atividade dialógica. E se esta for a questão, como desconfio que seja, que pensar por nós mesmos é o paradigma mais apropriado do pensamento criativo [...]”. Nesse sentido, como ele pontua, a comunidade de investigação irá potencializar esse processo, pois nesse exercício dialógico as crianças internalizam um movimento ambiental investigativo e autocorretivo que contribui para o desenvolvimento de um pensar crítico e criativo que experimentam no coletivo.

3.2.3 Comunidade de investigação

Compreende-se a investigação, em Lipman (1995), com um movimento autocrítico, levando em conta a abertura para correção ao qual o processo de investigação demanda, e exploratório, na medida em que se busca o desconhecido, bom como de questionamento. Em suas palavras, a comunidade de investigação é:

[...] uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente disciplinados. O fato de serem logicamente estruturados, todavia, não os impossibilita de atuarem como um estágio para o desempenho criativo. (Lipman, 1995, p. 302)

Ele pondera ainda que “embora toda a investigação possa estar fundamentada na comunidade, isto não significa que toda comunidade está fundamentada na investigação [...]” (Lipman, 1995, p. 331). Fazendo isso deixa claro que um grupo de sujeitos, mesmo que estabeleçam uma comunidade, geralmente não irão priorizar momentos de investigação autocrítica. Sendo esse um diferencial do seu paradigma educacional, na qual ela contempla os dois conceitos de forma a estarem sobrepostos: a comunidade e a investigação.

Para caracterizar a comunidade de investigação, são eleitos por Lipman (1995, p. 331) quatro pontos essenciais. O primeiro deles é o fato dela possuir objetivos, não é algo sem rumo. O segundo é o sentido de direção, “pois ela movimenta-se para onde o argumento conduz”, já que serão levantadas questões (tópicos) diversos, que na maioria das vezes irão surgir de histórias apresentadas pelo professor, que irão conter modelos de crianças razoáveis. E dialogando a respeito disso irão surgir possibilidades e argumentos e contra-argumentos que deverão ser explorados/analizados; por isso, conforme surgem argumentos, eles são seguidos

pela comunidade, sempre com o intuito de produzir julgamentos. Já o terceiro item diz respeito ao diálogo, com uma ênfase na sua estrutura, posteriormente se fará uma distinção entre este e a mera conversação. E o quarto ponto diz respeito a inserção da criatividade e da racionalidade desenvolvidas em uma comunidade de investigação.

Considerando seus benefícios, Lipman (1995, p.119) defende que toda sala de aula funcione como uma comunidade de investigação.

A natureza incumbiu-se da tarefa de fazer com que as crianças muito pequenas sejam investigadoras naturais, espontâneas. Elas terão êxito como estudantes quando encontrarem garantias de que a escola é um ambiente receptivo à investigação e à formação das comunidades humanas, quando perceberem que as afinidades que sentem com seus colegas estudantes não precisam ser reprimidas e que seus esforços para compreenderem serão estimulados e não frustrados.

Percebe-se assim que a comunidade de investigação dá mais valor ao processo do que aos resultados, ou seja, as possíveis respostas. E são essas características que formam o espírito científico. Sendo também esse movimento investigativo, crítico e criativo que torna os aspectos dialógicos da comunidade tão importantes. Trata-se de um ambiente ideal para as crianças que, diferentemente dos adultos “[...] não buscam insistentemente por respostas ou conclusões; ao contrário, buscam o tipo de transformação que a filosofia fornece- não de dar uma resposta nova para uma pergunta antiga, porém transformando todas as perguntas.” (Lipman, 1995, p. 335). Pode-se afirmar que este é o espírito da comunidade de investigação, na qual são investigadas temáticas que interessam ao grupo, que debatem por meio da mediação do professor, que problematiza as respostas, elaborando novos questionamentos junto à comunidade encontrando novas formas de interpretar o mundo.

O motor pedagógico da comunidade de investigação é o diálogo, por isso convém olhar cuidadosamente para ele. O diálogo, enquanto um princípio pedagógico por excelência, tem uma longa tradição teórica que é retomada e reforçada por Lipman (1995, p. 295). Ele é pedagógico na medida em que este estabelece uma relação ética entre professor e aluno, mostrando-se um caminho para desenvolver a criticidade e a criatividade.

[...] Estes procedimentos e técnicas são precisamente aqueles internalizados pelos alunos, resultando em que as deliberações metódicas da comunidade são traduzidas em deliberações e ponderações metódicas do indivíduo. Podemos afirmar, portanto, que a comunidade de investigação talvez seja a metodologia mais promissora para o encorajamento da fusão do processo cognitivo crítico e criativo conhecido como o pensar de ordem superior.

O diálogo desenvolvido na comunidade de investigação é disciplinado e comprometido

com a investigação. Lipman (1995, p. 335) faz uma diferenciação entre o diálogo e a mera conversação; inicia afirmando que “em uma conversa o tom pessoal é acentuado, porém o fio lógico é tênue, enquanto que no diálogo ocorre exatamente o contrário”. Ou seja, o objetivo da conversação não é encontrar a verdade, soluções e sim eleger impressões/ideias pessoais sobre algo. Já no diálogo o tom pessoal é enfraquecido e o fio lógico favorecido, não se trata de apenas pontuar uma perspectiva e sim analisá-la dando a chance do outro problematizar.

Outra característica que Lipman (1995) elenca é que enquanto a conversa almeja o equilíbrio, o diálogo tende ao desequilíbrio. Isso porque o diálogo busca por meio lógicos a melhor compreensão sobre algo, denunciando/filtrando os equívocos e más interpretações. O desequilíbrio forçado pelo diálogo é desejável a fim de forçar um movimento progressivo de compreensão. Existem as problematizações, questionamentos, mas não com um foco pessoal e sim no entendimento e na melhor compreensão sobre a respectiva temática.

Desta forma, Lipman (1995, p. 336) pontua que, “no diálogo, cada argumento evoca um contra-argumento que se impulsiona a si mesmo além do outro e impulsiona o outro além de si mesmo”. Além disso, o diálogo diferencia-se de uma discussão onde o foco está em “vencer” o debate, enquanto no diálogo busca-se que a compreensão prevaleça. Observa-se aqui novamente o aspecto do não focar no resultado e sim no processo de desenvolvimento do pensamento, no exercício crítico e criativo.

Da mesma maneira, para ele, o diálogo está imbricado em questões lógicas: “as comunidades de investigação caracterizam-se pelo diálogo que é disciplinado pela lógica” (Lipman, 1995, p. 342). O lógico tem regras, dizer uma coisa agora e depois tomar outra posição só é possível à medida em que se admite o equívoco inicial. É preciso coerência com e nos argumentos. Se existe alguma convicção/tese sobre algo é necessário mostrar uma prova/base/fundamento, alguma evidência para amparar esse argumento.

O diálogo encontra-se, evidentemente, entre estas duas extremidades, pois não é totalmente livre de propósitos, e pode muito bem compreender argumentos cujo objetivo seja o de persuadir. O diálogo, ao contrário da conversação, é uma forma de investigação, e como seguimos a investigação para onde ela conduzir, não podemos afirmar que nosso comportamento dialógico é não intencional. Nem tampouco aqueles que participam de um diálogo necessariamente deixam de elaborar argumentos a fim de convencerem os outros participantes da honestidade das suas convicções. (Lipman, 1995, p. 340)

Retomando novamente o caráter investigativo e intencional do diálogo, convém ressaltar que ele não está atrelado meramente ao convencimento. O foco também não está na persuasão, embora exista a possibilidade de se trazer fundamentação para que o outro venha a

concordar com uma respectiva perspectiva. O objetivo está em dar continuidade, como uma fonte dialógica inesgotável.

Outro ponto a ser destacado refere-se a diferença entre diálogo e monólogo, também apresentada pelo autor. Interessa-nos dizer que o monólogo visa seus próprios interesses, enquanto o diálogo busca estabelecer uma relação mútua, ou seja, ele considera o outro (os outros interlocutores). Em muitas aulas tradicionais, observam-se professores fazendo monólogos, ou seja, transmitem diversas informações sem levar em conta a realidade do aluno, ou sem dar abertura para perguntas e/ ou ouvir as opiniões dos alunos a respeito do assunto, enquanto o que teria impacto seria a promoção dialógica, em que se leve em consideração as diferentes opiniões. Com isso identificamos um caráter ético do diálogo.

3.2.4 Criatividade mediante a comunidade de investigação

O pensar criativo, como sabemos, é um dos aspectos do pensar de ordem superior, que, de acordo com Lipman (1995, p. 139), se desenvolverá na medida em que os sujeitos forem colocados diante de situações que exerçam esse tipo de pensamento. Ou como ele afirma: “[...] o tipo de resultado que obtivemos estará diretamente relacionado ao tipo de intervenção que fizemos [...]”. Sendo assim, algumas intervenções serão mais potentes que outras. Para enfatizar o potencial criativo da comunidade de investigação para a criatividade, Lipman traça uma relação com o ensino das artes.

Ele menciona três opções promovidas por meio das artes visuais, elegendo aquelas que potencializam a criatividade nas crianças pequenas. A primeira delas seria a apresentação de obras de artes de diversos pintores famosos e solicitar a criança que realize a reprodução/releitura das mesmas (sendo esta, porém, a que menos contribui para a criação, já que se está mostrando um modelo pronto). Na segunda opção, o foco está na habilidade, a ideia seria iniciar a introdução das artes por meio do mero desenvolvimento destas, como por exemplo: respeitar os limites na hora da pintura, e avançar etapa por etapa (gradativamente), sendo esta uma espécie de passo-a-passo para elaboração artística. Já a terceira opção remete a um movimento mais livre das artes, onde a criança pode iniciar pela composição total de sua obra, iniciando pela pintura com o dedo e podendo o professor dar-lhe pequenas dicas (ou seja, acrescentando o desenvolvimento de algumas habilidades,) mas sem afetar a criatividade livre e prazerosa que a criança está expressando.

Lipman (1995, p. 139) constrói uma relação entre o desenvolvimento do pensar, pela comunidade de investigação, com esse processo de introdução às artes:

Ou, finalmente, podemos construir um ambiente no qual o pensar de ordem superior flui naturalmente, uma vez que os alunos se encontrem seriamente envolvidos em um diálogo sobre coisas importantes para eles. É uma situação como esta que racionalidade e **a criatividade são repetidamente evidentes, quando os alunos se encontram refletindo, raciocinando e criando ideias originais, apesar de jamais terem se dedicado previamente a este tipo de discussão.** (Grifo adicionado).

Temos aqui uma poderosa analogia da terceira opção da inserção da criança no universo das artes, com a concepção da comunidade de investigação, bem como sua relação com o diálogo e desenvolvimento do pensar criativo. Envolver as crianças em debates filosóficos, possibilita que elas refinem suas habilidades de uma forma convidativa e prazerosa, na qual se envolvem em uma investigação em comum. A comunidade de investigação refina a habilidade/desenvolvimento do pensamento através do próprio exercício do pensamento, que passa a ser aprimorado ao longo da participação na comunidade.

Assim como na terceira opção de introdução às artes visuais, Lipman (1995, p.140) aponta a importância de um exercício livre e prazeroso, ele destaca o aspecto de também unir essa estratégia à mediação, no exemplo de agregar o trabalho de habilidades à expressão artística livre. Compreende-se, assim, que o autor defende a visão de que para haver a aprendizagem e o desenvolvimento do pensar criativo, são essenciais a contribuição também das mediações. Sendo necessário o exercício da busca por soluções para possíveis problemáticas. Para o autor: “[...] assim como o pensamento é expresso através da linguagem ou através da pintura, não podemos ensinar alguém a ser criativo. Podemos somente criar um ambiente no qual os alunos sintam ser possível ensinar a si mesmos a serem criativos.” (Lipman, 1995, p. 140).

Por isso, compreendemos que assim como na produção artística se faz necessário o exercício, seja de produções (no caso das artes), o mesmo para o desenvolvimento do potencial criativo, para o qual a comunidade de investigação representa um solo fértil para a prática. O resultado é o desenvolvimento de capacidades, que fluem como que “naturalmente” (na inserção das metodologias citadas anteriormente) e não de maneira imposta e mecânica.

Outro ponto importante é quando Lipman (1995, p. 140) afirma que “pensar é fazer associações, e pensar criativamente é fazer associações novas e diferentes”. Ao relembrarmos do pensamento crítico, ele faz associações a partir de critérios, utiliza-se mais da lógica e demandas racionais, porém o pensamento criativo é livre desses critérios, ou seja, dessa maior rigidez, podendo expandir-se. Possibilitando ideias inéditas e até transformadoras.

A comunidade de investigação, defendida por Lipman (1995, p. 140), “é uma matriz

social que gera relações sociais estabelecendo, deste modo, o padrão para uma variedade de matrizes cognitivas que geram novas relações cognitivas”. Ou seja, por ser um espaço que reproduz relações novas, possibilita a abertura para o inusitado (ao novo), o que acaba servindo como uma base, em que internalizada pelo sujeito, serve de modelo para um pensamento independente.

Conforme nos aprofundamos na compreensão do que é uma comunidade de investigação e a forma com que ela pode promover diversos aspectos que contribuem para o desenvolvimento de pensamento integral dos alunos. Podemos realizar novamente uma crítica ao modelo atual de educação que nos deparamos em nossa contemporaneidade.

Enquanto uma sala de aula tradicional irá trabalhar literatura com a inserção de um texto, na maioria das vezes apresentando perguntas de interpretação meramente padronizadas como “Qual o título do texto?” e “Quem são os personagens?”, a comunidade de investigação vai além, e, como vimos anteriormente, supera os monólogos e conversações, promovendo um diálogo investigativo em toda sua plenitude.

Por vezes, observamos os conteúdos de leitura, interpretação e gramática desenvolvidos no componente curricular de Língua Portuguesa, nas etapas do Ensino Fundamental, onde são exigidos aspectos como a escrita correta e a separação e a classificação de sílabas. Porém, quando esse aluno chega no Ensino Médio lhe são exigidas “habilidades de criação”, já que a redação criativa e bem estruturada passa a fazer parte da realidade deste. Inclusive visando uma aprovação no Enem/ vestibular. Aqui fica evidente a crítica que fazemos à uma escola que não promove o desenvolvimento de pensamento crítico e criativo, mas que de uma hora para outra passa a exigí-lo.

Para Lipman (1995, p. 344), existe uma potência singular na comunidade de investigação, na qual:

[...] o diálogo entra na matéria de estudo através destes lances lógicos (ou pensar crítico). O pensar em uma disciplina significa penetrar através da superfície exterior da disciplina e participar ativamente do processo cognitivo da sua matéria de estudo. Isto não é o que ocorre quando um professor faz perguntas à sala, após ler uma história, do tipo: “E o que foi que Suzy disse” e “O que foi que seu avô fez, então?” e “Por que vocês acham que Suzy gostava de sorvete?” Há pouca articulação nestes exemplos dos processos intelectuais dos alunos em relação ao perfil e à estrutura do tema. No que se refere ao processo cognitivo pensar é trabalhar. Não é o passeio de lazer de um turista mas uma entrada vigorosa na vida de uma sociedade. Nós nos envolvemos em uma disciplina do mesmo modo como poderíamos nos envolver em uma cultura [...]

Dessa forma, além de reforçar o papel do diálogo investigativo como núcleo da

comunidade, o autor critica métodos tradicionais em elaborações de perguntas frágeis, que não irão promover de fato o exercício do pensar. Esse pensar, para Lipman (1995), exige trabalho, ou seja, um movimento intelectual e reflexivo incansável. Esse modelo, ele acredita ser uma possibilidade em todas as disciplinas, não apenas em Filosofia. Pois a partir do momento em que os alunos se sentem instigados/atraídos por algo eles se envolvem completamente, desenvolvendo-se nas trocas, na escuta, na fala, na observação e em todos demais aspectos promovidos na comunidade de investigação.

Ao falar de prioridade em termos educacionais Lipman realiza uma analogia afirmando que as crianças aprendem a falar a língua que lhes é apresentada no contexto familiar em que estão inseridas. E que isso faz com que esse estímulo em forma de vida se concretize no aprendizado dessa língua. E relaciona: “[...] As crianças aprenderão ainda mais rapidamente o que as escolas têm a ensinar se as escolas também começarem a introduzi-las a uma forma de vida- a comunidade de investigação- que, por sua vez, irá estimulá-las a responder enquanto pessoas” (Lipman, 1995, p. 122). Ou seja, para aprender é necessário encontrar os meios adequados para, e quanto mais naturais e espontâneas forem estes, maiores as chances da criança/ aluno se desenvolver plenamente.

A inserção da criança na comunidade de investigação proposta por Lipman será sempre algo inédito, à medida que sabemos que é praticamente impossível repetir uma discussão da mesma forma, as respostas são diversas e a medida que o diálogo flui ele toma caminhos imprevisíveis. Quando o autor menciona o contexto qualitativo, remete a ideia de um caráter único (singular) de cada encontro da comunidade de investigação. Com base nesse pressuposto do exclusivo, que exige uma improvisação, deriva o pensar criativo.

Ainda diferenciando algumas das características do pensar criativo, Lipman (1995, p. 132), escreve:

[...] posso afirmar que o pensar criativo é, em um sentido menos lógico e, em um sentido maior dialógico. Ou seja, ser inventivo cognitivamente possui muito mais em comum com uma investigação relativa à conversação do que com realizar uma série de inferências. As afirmações que fazemos quando pensamos criticamente são justificadas por razões ou provas ou, melhor ainda, por ambas. Mas os julgamentos criativos são respostas - de início, à nossa própria experiência e, em seguida, transformando-se em respostas àquelas respostas, como em um diálogo entre pessoas que começa com um comentário que é uma resposta a uma situação, e que desencadeia, por sua vez, uma série de respostas entre si, que vão para onde o argumento conduzir.

Novamente, o autor irá insistir no caráter menos lógico e mais dialógico do pensamento criativo. Esse lógico pode ser compreendido como “um único caminho” ou ainda “o caminho

certo” e sabemos que o diálogo oferece mais de uma via, possuindo um aspecto inédito e variável e até de improvisação. Esses processos desencadeados na comunidade de investigação, podem ser internalizados nos sujeitos de forma que mesmo fora da comunidade podem vir a contribuir no desenvolvimento do pensamento criativo, bem como na forma de proceder dos mesmos.

A escola, para muito além de conteúdos, deverá apresentar modelos, exemplos que serão internalizados durante os processos desenvolvidos, sendo que, para Lipman (1995), o ideal é iniciar pela apresentação de histórias que sejam modelos de comportamento razoáveis para se viver em sociedade. Sendo algo atrativo para o grupo e instigante para promover um diálogo investigativo sobre questões filosóficas acerca da vida. Com isso as crianças vão desenvolvendo seu pensamento crítico, criativo e cuidadoso, promovendo cidadãos adequados para uma convivência democrática.

4. SENTIDO PEDAGÓGICO DA CRIATIVIDADE E AS CONDIÇÕES PARA SEU DESENVOLVIMENTO

Neste terceiro e último capítulo buscamos marcar a especificidade da criatividade posta em jogo no contexto escolar. Enfatizamos, aqui, o sentido da criatividade enquanto capacidade humana, cujo desenvolvimento pode ser mais ou menos favorecido, dependendo do tipo e da qualidade do ambiente, das atividades e das interações oferecidas aos estudantes. Voltamos a dar destaque, nesse sentido, para o papel dos espaços pedagógicos, do brincar e da organização do tempo da Educação Infantil, considerando o professor como um importante mediador que será responsável por elaborar um planejamento com intencionalidade pedagógica para as respectivas propostas realizadas com as crianças. Reiteramos nossa crítica ao modelo tradicional de educação, bem como ao risco sempre presente de esvaziamento do sentido pedagógico da criatividade em discursos e práticas mistificadoras da criatividade em contexto escolar. Por fim, colocamos em análise o potencial da proposta de Resnick dos 4P's da aprendizagem criativa, à luz do que foi conquistado sobre o tema com Vigotski e Lipman.

4.1 A especificidade da criatividade no âmbito educacional

No contexto educacional, a criatividade, mesmo que jamais perca a dimensão da espontaneidade, intrínseca aos processos criativos, sempre comporta algum grau de orientação, de direcionamento. Como vimos anteriormente, Vigotski (2018) destaca que tanto a imaginação quanto a criatividade são diversidade e riqueza das experiências anteriores da criança. Nesse sentido, cabe, educacionalmente, promover a diversidade e a riqueza por meio de ambientes e atividades planejados com esse fim. Quanto mais variadas e significativas forem o ambiente e as atividades, mais material a imaginação a criança terá para se inspirar e criar. O meio proporciona, assim, as experiências que são fundamentais para alimentar a criatividade da criança, dentre elas está o brincar e a comunidade de investigação em Lipman. Em vista disso, cabe insistir que o desenvolvimento da capacidade criativa por meio de atividades (lúdicas ou não) e ambientes envolve uma intencionalidade pedagógica que precisa ser pensada previamente.

Podemos compreender que, para Vigotski (2018), a criatividade não é apenas um processo interno da criança, mas um fenômeno complexo que é moldado pelo ambiente, pelas interações sociais e pela acumulação de experiências variadas e ricas ao longo do desenvolvimento infantil. À medida que a criança acumula experiências, ela torna-se capaz de

imaginar coisas novas, de combinar o velho com o novo e de novas maneiras, foi o que o autor chamou de imaginação combinatória ou imaginação criadora, que é aquela que combina elementos da experiência anterior sob outra ótica.

O brincar pode-se dizer que é a principal atividade exercida na infância e por meio dela a criança interage ativamente com sua imaginação, proporcionando à criança um ambiente seguro e estimulante onde ela pode explorar, experimentar e criar livremente. Através das brincadeiras, ela reproduz aspectos das experiências sociais e culturais que vivencia, utilizando sua imaginação para criar situações imaginárias e até regras próprias. Incorporando e internalizando as experiências que teve, o que contribui para o desenvolvimento de sua atividade imaginativa e criativa. Esse processo é crucial porque quanto mais experiências a criança adquire, mais ela se torna capaz de criar. Ou seja, ela desenvolve a capacidade de imaginar algo novo. Contudo, é necessário deixar claro que não são todas brincadeiras que de fato contribuem com a imaginação e o pensamento criativo, existem aquelas inclusivas que não exigem da criança nenhum esforço aparente. Ao exemplo disso estão os brinquedos conhecidos por brincarem sozinhos, e os aparelhos tecnológicos que exigem pouca ou nenhuma interação da criança, não a desafiando a pensar. Por isso, é necessário que se tome cuidado com os discursos de inovação, que prometem enriquecer a experiência infantil com acréscimo de aparatos tecnológicos que, muitas vezes, não fazem mais que embotar o potencial de ação e criação das crianças.

Quando se impede a criança de terem experiências significativas, de interagir e brincar com qualidade, corre-se o risco de impedir que ela se desenvolva plenamente, pois na interação e no brincar reside uma potência que permite à criança explorar e experimentar, criando um espaço onde ela pode usar suas vivências para construir novos contextos e narrativas. Isso não apenas enriquece sua experiência, mas também amplia sua capacidade de pensar de maneiras não convencionais e encontrar soluções criativas para os desafios imaginários que enfrenta, o que em nossa compreensão pode vir a contribuir para o desenvolvimento e cultivo de um pensamento criativo.

A escolha de brinquedos e de brincadeiras que permitam ampla variedade de composição, interação, adaptação por parte das crianças, é parte central do trabalho pedagógico a favor do desenvolvimento da capacidade criativa. Não basta apenas que as crianças tenham brinquedos e que brinquem, importa atentar para o tipo de brinquedo e de brincadeira. Muitas brincadeiras são, de fato, meros passa tempo, que mantêm as crianças ocupadas, sem colocá-las em situação ativa, em que precisem interagir, adaptar, criar etc. Para evitar esse tipo de ocupação inerte é que se faz necessário algum grau de diretividade pedagógica na escolha e

organização dos recursos e das atividades voltadas ao desenvolvimento do potencial criativo das crianças.

O que vale para o brincar, vale também para o investigar. Não é qualquer interação entre as crianças, em contexto de sala de aula, que favorece o pensar criativo. Não basta deixá-las conversar, por assim dizer, para que a “mágica” aconteça. Os frutos esperados da comunidade de investigação dependem da observância de algumas condições, de regras, de atitudes. Ao engajar os alunos em discussões regradas sobre temas significativos e pertinentes, na qual o ambiente enfatiza a investigação, o questionamento de pressupostos, a análise de diferentes perspectivas e a formulação de argumentos fundamentados, eles são introduzidos no âmbito da exploração de ideias novas, essenciais para a criatividade. Além disso, a natureza dialógica da comunidade de investigação é especialmente propícia para o pensamento criativo. Ao contrário de abordagens mais tradicionais, que tendem a valorizar respostas certas e padrões predefinidos, a comunidade de investigação permite que os participantes expressem suas ideias de forma livre e aberta. Isso cria um espaço onde a criatividade pode florescer, pois os indivíduos são encorajados a pensar de maneira não convencional, explorando novas conexões e possibilidades.

A diretividade é, assim, parte importante do funcionamento da comunidade de investigação; não se trata de algo totalmente solto, sendo fundamental haver uma organização e até regras, como ser organizada por um professor/mediador, falar um aluno por vez, prestar atenção enquanto o outro fala, agir com respeito, ética e compreensão. O papel do mediador é crucial nesse contexto. Enquanto facilita o diálogo e oferece orientação, o mediador também deve evitar impor soluções, limitar a expressão dos participantes ou até influenciar os diálogos, que deve seguir o fluxo das argumentações e hipóteses. Essa abordagem equilibrada permite que o potencial criativo seja nutrido organicamente, à medida que os indivíduos se sentem capacitados a explorar suas próprias ideias e desenvolver novas formas de abordar problemas e desafios, provocando-se mutuamente nessa direção.

Tanto quanto o brincar, o investigar também pode acontecer fora da escola, em casa, na rua etc., mas para que entreguem os benefícios educativos esperados, precisam ser pedagogicamente direcionados, adequadamente orientados. Isso tudo em vista de uma noção de criatividade ligada à capacidade de imaginar, de pensar de modo flexível, de conceber novas perspectivas e estabelecer novas relações; e, talvez esse seja esse o ponto crucial, de criar novas perguntas. Ou seja, a criatividade que está em jogo é da ordem da potencialização da imaginação e do pensamento; ela é humanização, porque é essa capacidade de imaginar o novo, o diferente,

tanto quanto de pensar novas relações, em outras perspectivas que nos faz humanos, no sentido de sermos criadores de nós mesmo, criadores de mundo.

4.2 Condições que favorecem o cultivo da capacidade criativa

Para pensar as condições que contribuem no desenvolvimento da criatividade, enquanto uma capacidade humana que precisa ser cultivada, estabelecemos três aspectos como fundamentais, a saber: a espacialidade, a temporalidade e as interações. Em um primeiro momento, iremos caracterizar conjuntamente a espacialidade (contexto, ambiente) e a temporalidade implicadas no desenvolvimento da capacidade criativa; partimos de uma breve contextualização sobre documentos que regem a educação infantil, para depois explorar a espacialidade e a temporalidade próprias ao brincar e ao investigar promovido na comunidade de investigação. Em um segundo momento, tratamos da importância das interações para o desenvolvimento da capacidade criativa, dando especial destaque ao papel do professor.

4.2.1 Contexto, Ambiente e Temporalidade

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que foi pensada e reformulada ao longo dos anos até chegar em sua estrutura atual brasileira. O direito do brincar foi evidenciado a partir da Constituição Federal de 1988 e também pelo ECA (1990). Nessa organização e em alguns documentos que a regem, são apresentados importantes elementos a serem desenvolvidos com as crianças desta faixa etária. Moreno (2022) destaca ainda as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que apontam os 5 direitos da criança: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”, aspectos que contribuem especialmente no eixo das interações e das brincadeiras.

Todos esses documentos evidenciam a necessidade de oportunizar momentos de brincadeiras e que os mesmos sejam regidos por intencionalidade pedagógica, isso significa reconhecer que o professor precisa organizar momentos e espaços que auxiliem no desenvolvimento da criança, de forma que ela possa explorar a construção de novos conhecimentos. Moreno (2022, p. 3) aponta que, “as brincadeiras são indispensáveis para que a criança possa criar, fantasiar, criar hipóteses, reproduzir seu cotidiano, construir regras, respeitar-se e respeitar o grupo”.

Dito isso, e com base no que elaboramos anteriormente, compreendemos que a organização de tempos e espaços na educação infantil são indispensáveis e para que isso ocorra cabe também ao professor junto da escola buscar estratégias na elaboração desses espaços, no oferecimento de materialidades e oportunidades de interação entre os pares. Oliveira e Marques (2018) asseguram que os espaços pedagógicos são grandes aliados no processo de aprendizado e desenvolvimento, bem como a contribuição na autonomia infantil. Para elas, esses ambientes precisam promover integração, instigar a descoberta por meio de propostas lúdicas.

Para Barbosa e Horn (1998) pensar a organização do espaço-tempo na Educação Infantil requer observar alguns aspectos, dentre eles a observação das próprias crianças, se fazendo necessário conhecê-las, saber do que gostam, onde e como brincam, qual momento do dia estão mais agitadas ou tranquilas etc. Para as autoras, pensar nesses elementos ajuda a evitar que a organização diária se torne monótona, que destoe do grupo, por isso também pode/deve haver a participação ativa das crianças na organização das atividades e estruturação desse espaço-temporal.

As mesmas autoras (Barbosa; Horn, 1998), destacam levar em consideração a faixa etária, crianças maiores podem contribuir verbalmente, enquanto as menores devem ser analisadas em suas expressões diversas. Juntamente com o oferecimento dos jogos e brincadeiras, contação de histórias dentre outros, esses momentos podem ser ofertados em espaços internos e externos, permitindo “[...] experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as múltiplas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas.” Sabe-se que na jornada escolar diária precisam também ser considerados os momentos de alimentação, higiene e muitas vezes o próprio repouso.

Interpretando Horn (2004), o espaço deve ser compreendido em suas dimensões: física, funcional, temporal e relacional. Essa estrutura oportuniza aprendizagens através das interações entre as crianças entre elas e delas com os objetos. O espaço jamais será neutro, e nessa perspectiva ele poderá ser limitador ou estimulador de aprendizagens.

O entendimento da importância do espaço advém de correntes cognitivistas da área da Psicologia, que enfatizam a função das experiências espaciais e sensoriais e que estas estão ligadas ao desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Inspirada em estudos vigotskianos, Horn (2004) também vai retomar o papel do meio no desenvolvimento dos indivíduos. E empodera os espaços, desde a distribuição dos móveis e materiais até as cores e odores, sendo preciso pensar ambientes desafiadores que incentivam iniciativas das por parte das crianças.

A escola diferente da família que parte geralmente de um espontaneísmo, oferece um meio mais estruturado, com intencionalidade e intervenções, sendo este um dos diferenciais da educação infantil, que oportuniza o contato com outras experiências decorrentes de um ambiente diverso e mais rico e que oportunize os espaços de desenvolvimento da criatividade da criança. Horn (2004, p.18) destaca que na medida em que a criança conquista sua autonomia motora passa a interagir de forma mais refinada com o mundo e a cultura. Ela diferencia as crianças menores que estão desenvolvendo-se motoramente, daquelas maiores que já estão desenhando e brincando de faz-de-conta, pontuando assim que: “planejar a vivência no espaço significa prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças”. Além disso, outros elementos que devem ser observados são a harmonia de cores, luzes, decoração e disposição dos móveis e materiais, pois são fatores determinantes na sensibilidade estética e na apropriação da cultura.

Quanto à sensibilidade estética e à apropriação da cultura, ao escrever sobre os conceitos de metáforas, analogias e símile em seu livro *A filosofia vai à escola*, Lipman (1990, p.126) denuncia que, em regra, “a resposta imaginativa da criança a um mundo animado é substituída por um arsenal de respostas reflexas convencionais a um mundo prosaico.” Ele destaca que ao contrário disso o adulto deveria lutar pela expressão natural da criatividade que é manifestada na infância. Porém, de que forma tratamos as crianças que expressam sua imaginação/criatividade em seu cotidiano? Ou ainda especificamente no ambiente escolar?

A criança quando pequena observa os contextos sem estabelecer limites “[...] percebe as casas como tendo caras, os móveis como animados ou perigosos, as cores como alegres ou tristes e as formas desajeitadas ou graciosas” (Lipman 1990, p.126). Elas manifestam metáforas, que aos olhos do adulto podem até parecer inapropriadas e com isso tomam-se medidas para fortalecer a habilidade crítica da criança. Estamos, por vezes, preocupados em manter as disposições literais das coisas, que até involuntariamente “matamos” essa criatividade da criança.

Lipman (1923-2010) desenvolveu uma proposta pedagógica/filosófica na qual se centraliza na investigação, sendo conduzida por meio de diálogos disciplinados que desenvolvem o pensar de ordem superior (pensar crítico, criativo e cuidadoso), como vimos no capítulo anterior. Mas como isso se dá na prática? De que forma essa comunidade de investigação funciona na contribuição do pensamento criativo? Sabe-se que as crianças geralmente agem por imitação, elas observam e reproduzem, por isso a importância de oferecer bons modelos para elas. E é isso que buscamos evidenciar com a comunidade de investigação.

De acordo com Lipman (2001) para transformar uma sala de aula numa comunidade de investigação é necessário abertura para a evidência e para a razão, além do compromisso com os procedimentos da comunidade que ao longo do tempo tornam-se hábitos. Um desses procedimentos é a forma como a comunidade é organizada e quais valores ela carrega, como o respeito mútuo, criança com criança, criança com adulto e vice-versa. Não há espaço para doutrinação, muito pelo contrário o professor não pode tentar direcionar o pensamento das crianças, muito menos manipular a discussão para que suas convicções sejam alcançadas. Assim podemos compreender que é um processo desafiador, na qual o professor precisa despir-se de todos seus ideais, mantendo-se neutro em relação a sua opinião. Vale o questionamento se nos dias atuais, na sociedade em que vivemos seria possível encontrar professores dispostos a tamanha responsabilidade. Outro aspecto interessante é lembrar que assim como não podemos/devemos influenciar as crianças a pensarem, não podemos ensinar as crianças a serem criativas, ou seja, o que necessitamos é criar espaços, criar oportunidades para que ambos pontos sejam explorados e desenvolvidos.

Ao mencionar a visão de Sócrates a respeito da Filosofia, Lipman (1990, p.33) reverbera que fazer filosofia “simbolizava uma investigação compartilhada como um modo de vida”. E acrescenta que “não é preciso ser um filósofo para cultivar o espírito autocorretivo da comunidade de investigação; pelo contrário, ela pode, e deve, ser cultivada em cada uma de nossas instituições”. E para ele, por meio do diálogo, escutar o outro, rever ações era um passo essencial para o desenvolvimento da razoabilidade. Para ele, a reforma da educação precisa perpassar pela investigação filosófica como um modelo heurístico (um pensamento que leva à descoberta), caso contrário seguiremos: “continuaremos a ser arrastados e o currículo continuará a ser uma mixórdia”. Isso é refletido com um currículo fragmentado, como peças soltas de um quebra-cabeça que torna-se difícil de montar. Na qual o aluno na maioria das vezes não consegue ter a dimensão do início, do meio e do fim. São “conteúdos” isolados, desconexos que devem ser assimilados.

Lipman (1990, p.34) ao se questionar sobre o maior desapontamento que temos a respeito da educação tradicional destaca um aspecto central: o fracasso em produzir pessoas racionais, em um sentido de racionalidade que mescla, como vimos, a criticidade, a criatividade e o cuidado. Concordamos com ele, na medida em que observamos o declínio das pessoas em pensarem por si mesmas, e terem seu pensamento crítico e criativo desenvolvido. Ao exemplo disso podemos citar a alienação, o modo como as pessoas acreditam em *fake news*, e o próprio hábito que os jovens têm desenvolvido em depender da inteligência artificial (*ChatGPT*) para escrita de textos e produção de respostas que envolvam opiniões. Perante isso é desafiador

pensar uma educação que combata tais atrocidades. Lipman (1990, p.35) afirma: “teremos de raciocinar juntos ou morreremos juntos.”

Perguntar-se sobre que mundo queremos e buscamos parece essencial, desta maneira se questionando, Lipman (1990, p. 36) chega à seguinte conclusão: “[...] se perguntar a nós mesmos em que tipo de mundo queremos viver, que tipo de educação é mais apropriado para contribuir ao surgimento de tal mundo e que tipo de currículo é mais apropriado para produzir tal educação. Temos, então, de começar a produzir esse currículo melhor.” Para ele, esse currículo perpassa tornar a sala de aula em uma comunidade de investigação, que nos interessa explorar, agora, em relação a espacialidade e a temporalidade que lhe são próprias.

Quando em uma sala de aula que funciona como uma comunidade de investigação, os alunos sentam-se em círculo, de frente para o colega, por exemplo, as interações são favorecidas. O círculo é convidativo para o diálogo. E na medida em que o fluxo da investigação segue o tempo não pode ser fator determinante, correndo o risco de engessar os processos de descoberta/investigação. Na comunidade de investigação proposta por Lipman (1995), valoriza-se mais o processo do que os resultados finais. Isso implica que o tempo não é apenas uma medida cronológica, mas um espaço onde o aprendizado se desdobra gradualmente.

Em contraste com abordagens tradicionais que visam respostas imediatas e definitivas, a investigação filosófica nesse contexto permite que as ideias evoluam ao longo do tempo. Não há prazos ou cronogramas para os diálogos. As discussões são contínuas e interativas, onde cada nova compreensão gera novas questões e novos argumentos promovendo um ciclo de aprendizado que se desenvolve organicamente. Nesse sentido, podemos identificar alguns elementos importantes associados a temporalidade e a comunidade de investigação, como o desenvolvimento do pensamento e a formação social gradativa, a adaptação e evolução de pensamento (que também ocorre com o passar do tempo).

Em relação ao desenvolvimento do pensamento ao longo do tempo, Lipman (1995) destaca que a comunidade de investigação não é apenas um espaço para discussões isoladas, mas um ambiente onde os participantes podem refletir, raciocinar e criar continuamente ao longo de encontros regulares. Esse processo de desenvolvimento contínuo do pensamento é crucial para o pensar de ordem superior, onde as ideias são refinadas e aprofundadas ao longo do tempo. O tempo, nesse sentido, não é visto como um obstáculo, mas como um aliado no processo de crescimento intelectual.

A participação em uma comunidade de investigação não apenas influencia o desenvolvimento individual dos participantes, mas também molda a dinâmica social do grupo ao longo do tempo. À medida que os membros interagem e colaboram, eles criam laços mais

profundos e uma compreensão compartilhada que se desenvolve continuamente. Isso cria uma temporalidade social onde a coesão e a colaboração se fortalecem com o passar do tempo, transformando a comunidade em um espaço de aprendizado e desenvolvimento pessoal constante.

Na temporalidade que lhe é própria, a comunidade de investigação permite que as ideias se adaptem e evoluam em resposta aos novos argumentos, às críticas construtivas e às novas perspectivas trazidas pelos participantes mediante ao processo de investigação e também de descoberta. Isso não apenas enriquece o diálogo, mas também amplia as fronteiras do conhecimento coletivo do grupo. O tempo, portanto, atua como um catalisador para a criatividade e a inovação dentro da comunidade.

Em síntese, a temporalidade na comunidade de investigação de Lipman não se limita à passagem cronológica dos encontros, mas refere-se à maneira como o tempo é utilizado para fomentar o desenvolvimento contínuo do pensamento crítico e criativo dos participantes. É um processo onde o aprendizado não é linear nem estático, mas dinâmico e evolutivo, promovendo um ambiente propício para o crescimento intelectual e social ao longo do tempo.

No próximo tópico retomaremos o papel das interações para o desenvolvimento do potencial criativo, dando especial destaque para a atuação do professor, mais especificamente no contexto da comunidade de investigação.

4.2.2 O campo das interações

Com base em teorias vigotskianas, sabe-se que especialmente na infância as interações sociais são um eixo fundamental, seja da criança com outra criança ou adulto, ou dela com o meio e com os objetos. Como já mencionado, essas relações contribuirão em diversas construções do que vêm a ser a base desse sujeito, tanto em aspectos sociais, físicos, como emocionais, que se negligenciados podem ocasionar em prejuízos futuros. No brincar, por exemplo, a interação com outras crianças cumpre uma função decisiva para a dinamização e complexificação das atividades, vinculadas às regras básicas de convivência e colaboração.

Consideramos, nesse sentido, o papel das interações das crianças entre elas e delas com o meio/objetos, além de pensar o professor no desenvolvimento destas interações, realizando uma crítica ao modelo tradicional que desconsidera a relevância destes processos em prol de resultados mensuráveis.

Oliveira e Marques (2018, p. 3) destacam que:

A educação do ser humano, é um processo que ocorre através da socialização dos indivíduos, onde busca a integração em seus vários aspectos como na construção de valores, habilidades intelectuais, emocionais e sociais. Ter um desenvolvimento educacional durante os primeiros anos de vida é fundamental, pois contribui de forma construtiva para a sua formação, tanto intelectual como para seu desenvolvimento físico, onde na falta deste processo, poderá acarretar inúmeras dificuldades na passagem da infância para a adolescência, até a fase adulta.

A educação não pode subestimar seu papel na socialização dos indivíduos, sabe-se que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, para tanto, desde cedo, esses momentos de interações devem ser incorporados no dia-a-dia e mantido ao longo das demais etapas escolares. Isso oportuniza além da ampliação dos conhecimentos, bases importantes em seu desenvolvimento emocional e físico. O papel formativo das relações sociais e culturais oportunizados por esse ambiente fazem desse espaço fator determinante no desenvolvimento integral do sujeito.

O professor tem papel indispensável no processo de desenvolvimento integral do aluno. Selecionamos alguns aspectos importantes em sua prática pedagógica que devem ser considerados. Além disso, apresentaremos uma crítica ao modelo tradicional educacional e como seria possível se opor a esse sistema. Inicialmente precisamos nos questionar sobre como chegamos até aqui. Quanto a isso, Lipman (1990, p. 33) nos aponta uma opção quando afirma:

Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, como um fator atenuante, que eles são também produtos dos lares e famílias, devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial.

Ou seja, compreender o presente se faz necessário revisitar o passado criticamente, para identificar elementos positivos e negativos adotados no espaço escolar. E pelo que se observa, o modelo tradicional não contribuiu no desenvolvimento racional da humanidade, cabendo nos questionar e encontrar outras formas que de fato contribuam com esse pensamento, de forma que os alunos do presente e sequencialmente do futuro possam superar tais obstáculos.

No modelo tradicional de educação, podemos compreender que há uma centralidade nos processos de avaliação, como se o mais importante fossem literalmente os resultados mensuráveis. Lipman (1990, p. 36) adverte: “a avaliação, que deveria ter, na melhor das hipóteses, apenas uma posição auxiliar, tende a ser a força que dirige o sistema. O conteúdo das avaliações estrutura o currículo que por sua vez, controla a natureza da educação do professor [...]”. Isso reflete em um ciclo vicioso, no qual os professores sentem-se na obrigação de

preparar seus alunos para os testes, o que acarreta na metodologia de aquisição e memorização de informações. Isso não significa que as avaliações tenham que ser modificadas, mas sim que o currículo precisa ser repensado, as metodologias e a compreensão do mundo e pessoas que queremos para esse mundo. Acabamos também por nos questionar na preparação do professor, pois quais os valores que este possui? Ele defende um novo modelo educacional ou está acomodado com o que temos?

Nos deparamos com o aspecto da formação do professor, se este não tiver uma formação adequada não será possível atribuir um papel tão primordial, especialmente aquele desenvolvido na comunidade de investigação no qual requer: “o rigor da lógica ou com os sensíveis temas da ética ou com a complexidade das questões da metafísica” (Lipman, 2001, p. 74). Mas com isso chegamos no ponto de pensar outro elemento, que é a formação dos professores, na qual Lipman 2001, p.74) conclui que:

[...] Se se espera que os professores coordenem um diálogo, devemos lhes dar a oportunidade de participar de diálogos filosóficos e modelar a coordenação de uma discussão de maneira filosófica. Se se espera que os professores consigam fazer com que seus alunos tenham comportamento questionador, devem ser formados por professores que modelem esse tipo de comportamento nas aulas. Se se espera que os professores ensinem as crianças a raciocinarem, devemos proporcionar-lhes prática no raciocínio que eles mesmos esperam de seus alunos. E é desnecessário dizer que os professores no processo de formação devem ser estimulados a respeitar os procedimentos de investigação se devem inculcar em seus alunos o cuidado com esses procedimentos.

O autor nos aponta elementos para repensarmos o currículo da própria graduação, dos cursos de formação de professores, como o magistério, licenciaturas, dentre outros. Evidenciando que não se pode cobrar dos professores aquilo que enquanto estavam sendo formados não obtiveram. Lipman (1990) reforça que o grau de aprofundamento do professor deverá ser maior do que aquele em que ele irá poder exigir do aluno, levando em conta a idade e série do mesmo, porém a metodologia e materiais necessitam ser similar àquela que ele desenvolverá futuramente com seus alunos.

Lipman (1990, p.75-76) destaca a importância da compreensão moral e ética dentro da filosofia, nesse aspecto ele enfatiza que se faz necessário colocar as crianças diante de situações em que argumentem, utilizem critérios e se apoiem em razões. Situações em que, “em resumo, nem as crianças nem os adultos podem captar os conceitos chave da ética sem a ajuda da interpretação filosófica.” O que culmina em lembrar o compromisso com a investigação aberta, que recai na proposta de desenvolvimento da comunidade de investigação, que podemos compreender que precisa perpassar pelo professor e assim chegar/alcançar o aluno.

O professor tem a missão de se tornar o que Lipman (1999, p.307) refere-se como facilitador competente e para isso é necessário além de uma sólida base de conhecimentos: “[...] uma capacidade para coordenar atividades altamente complexas e variadas, assim como bom senso- sua capacidade de raciocinar e julgar com retidão [...]”. Eles precisam servir de modelos que provoquem tais características em outras pessoas. Pois para o autor é preciso condições favoráveis para a promoção educativa: 1) ensino competente, 2) currículo adequado e 3) a formação de uma comunidade de investigação. Ele destaca a independência destes entre si, e reforça o ponto de que os professores precisam ser formados em comunidades de investigação.

A comunidade de investigação, como vimos anteriormente, é alimentada por debates mediados pelo professor, sendo este responsável por realizar perguntas e fomentar argumentos. Esses diálogos logicamente disciplinados em que o professor deve manter sua neutralidade, não influenciando a comunidade com a sua respectiva forma de pensar, acarreta na capacidade de desenvolver o pensamento próprio da criança/aluno, que irá produzir julgamentos, seja ouvindo/debatendo com o colega ou o próprio mediador. Para tanto é preciso que haja esse contato com diferentes formas de pensamentos, essa convivência com o outro, dialogando com o diferente. Sabendo que o pensamento crítico e o criativo andam juntos, podemos retomar o aspecto autocorretivo desempenhado pelo primeiro, que busca identificar e corrigir falhas, por meio de análises que esse pensamento promove, isso só será possível se for oferecido esse tipo de interação característico da comunidade de investigação.

Na medida em que compreendemos que o todo pensamento criativo envolve uma bagagem racional e que todo pensamento crítico carrega elementos de espontaneidade intuitiva, fica evidente as potencialidades da comunidade de investigação no desenvolvimento da criatividade, pois na medida que o aluno tem contato com outras perspectivas, de colegas e professores, internaliza um hábito de outras formas de enxergar as coisas e de resolver problemas que são proporcionadas por esse contexto que mobiliza um pensamento flexível em comunidade. Por fim, também oportunizando o desenvolvimento de “pensar por si mesmo”, que Lipman (1995, p. 295) afirmou ser o paradigma do pensamento criativo.

Graças a essa relação/interação de estudantes com estudantes e com o professor, atravessa pelo cuidado ético, cria-se um ambiente estimulante e rico para o fomento do pensar de ordem superior, cuidadoso, crítico e criativo. Um questionamento dirigido por um colega ou pelo professor, desafia a busca de uma resposta, de uma nova perspectiva ou, ainda, a reformulação, em novos termos, de uma resposta já dada. Ao professor, em especial, cabe direcionar perguntas que desacomoda, que fazem a atenção se voltar para pontos desconsiderados etc. Quando isso se torna hábito, no interior da comunidade de investigação,

seus membros internalizam uma atitude capacitadora para buscar o novo, em relação a formas diferentes de pensar e de enfrentar os problemas. Tudo isso tem uma relevância fundamental para o desenvolvimento do potencial criativo.

4.3 Proposições pedagógicas em Resnick

Com base em minha experiência de aproximadamente dez anos na Educação Infantil, abordar a temática da criatividade ainda é desafiador. Ao ingressar no Mestrado em Educação no ano de 2021 tive a oportunidade de conhecer o livro: *Jardim de infância por toda a vida: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*, de Mitchel Resnick (2020). O que me permitiu identificar muitas potencialidades e semelhanças com minha atuação pedagógica, além de ideais que de fato eu almejava para uma educação em que as crianças pudessem desenvolver sua criatividade sem serem tolhidas. Posteriormente a isso, conheci o autor Matthew Lipman (1923-2010) com sua proposta pedagógica- filosófica da comunidade de investigação, consegui atribuir algumas conexões entre ambas metodologias apresentadas. Buscaremos na sequência realizar uma apreciação das potencialidades práticas da proposta dos “4 P’s da aprendizagem criativa de Resnick (2020) à luz de nossas proposições teóricas buscadas em Lipman e Vigotski.

Os 4P’s da aprendizagem criativa referem-se a: Projetos, Paixão, Pares e Pensar brincando”. Resnick (2020) relaciona-se ao seu projeto de programação e desenvolvimento tecnológico, o “Schatch”. Aqui não buscaremos aprofundar tais elementos, mas sim extrair a essência de cada um dos 4P’s. Na abordagem baseadas em projetos a visão de conhecimento é mais expansiva a medida que compreende que as crianças/alunos aprendem muito mais que conceitos, ou seja, desenvolvem um conjunto de estratégias que irão auxiliar: “estratégias para fazer coisas, para resolver problemas, para comunicar ideias” (Resnick, 2020, p.49). Isso se aproxima com uma ideia de desenvolvimento do pensamento.

Resnick (2020, p.50) ressalta que:

A abordagem baseada em projetos é particularmente adequada para ajudar os estudantes a se desenvolverem como pensadores criativos. Quando trabalham em projetos, eles entendem o processo criativo, aprendem a fazer repetições por meio da espiral de aprendizagem criativa: começar com uma ideia inicial, construir protótipos, compartilhar com outras pessoas, realizar experimentos e revisar as ideias com base em feedback e experiências.

Retomando o aspecto referente a espiral da aprendizagem criativa, como um ciclo que perpassa o imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir. Nesse sentido, a abordagem de projetos baseia-se em encontrar assuntos que sejam do interesse do grupo de alunos, para que investiguem e realizem descobertas e isso irá permitir na visão do autor (2020) que as crianças além de se desenvolverem criativamente entendam mais sobre como se dá o processo criativo.

Quando o grupo de alunos trabalha com projetos, Resnick (2020) afirma que eles encontram um contexto relevante que supera a lógica educativa tradicional, com problemas desconectados que não fazem sentido e que acaba inviabilizando que apliquem o que aprenderam em situações novas. Com essa abordagem os conceitos se tornam mais significativos, constituindo associações, relacionando e aplicando melhor os aprendizados. Como sabemos, as temáticas de projetos surgem de inquietações, investigações e interesses das crianças, portanto na sequência será apresentado o 2º P', conhecido como paixão.

Observa-se que a metodologia de "Projeto" se liga ao tema da investigação, central para Lipman; nisso, há uma aproximação pertinente. Cabe observar, no entanto, que nem todo projeto garante a qualidade investigativa e o diálogo que Lipman aponta como centrais para o desenvolvimento do pensamento criativo. Além disso, importa considerar o papel do professor na estruturação e acompanhamento dos projetos, caso contrário, corre-se o risco de que a investigação se torne pobre quanto aos elementos que importam para a potencialização da capacidade criativa.

A paixão é um elemento indispensável, para que os alunos se mobilizem na investigação dos projetos. Resnick (2020, p.59) destaca o desinteresse e distrações que as aulas convencionais podem acarretar. Ele defende a visão de que assim como as crianças são diferentes, seus interesses também o são, e por isso da importância de trabalharem em projetos baseados em seus interesses pessoais, que sejam relevantes que refletem sua paixão.

Reiteramos que, muitas vezes, a atenção ao "interesse" dos estudantes pode abrir brechas para más interpretações. Nesse caso, convém esclarecer que o interesse em questão é aquele pertinente à formação escolar, que inclusive pode/deve ser instigado pelo docente. Podemos fazer analogia ao princípio do desejo e da realidade em Freud (1920), que mesmo que o prazer idealizado pelo sujeito seja atingir determinado ponto, é necessário levar em consideração o princípio da realidade que cabe também a escola inculcar, como aspectos socioculturais e formação de conceitos morais e éticos. Lipman (1995, p.36) afirma que "[...] o objetivo do processo educativo é o de ajudar-nos a formar melhores julgamentos a fim de que possamos modificar nossas vidas de maneira mais criteriosa". Nesse sentido, entende-se que é papel da escola despertar esse tipo de interesse no aluno, interesse pelo conhecimento científico,

pela investigação e pela descoberta. Sobretudo, é importante afastar o equívoco de que a escola e a educação devem se dobrar, irrestritamente, aos interesses arbitrários dos estudantes.

Resnick (2020, p.64) salienta que:

Quando as pessoas trabalham em projetos nos quais têm interesse, parece óbvio que estejam mais motivadas e dispostas a trabalhar mais e por mais tempo, mas isso não é tudo. A paixão e a motivação tornam mais provável que elas se conectem com ideias novas e desenvolvam novas formas de pensar. O investimento delas em interesses pessoais rende novos conhecimentos

Um elemento primordial apontado pelo autor ao nosso ver, refere-se ao fato da paixão motivar “novas formas de pensar”. Além disso, o fato da paixão despertar o desejo por dedicar mais tempo a um determinado assunto rende novos conhecimentos significativos e naturalmente contextualizados.

De semelhante maneira os projetos são resultado dessa paixão, o que resulta em uma falsa noção de que o tempo não está passando quando se dedica a investigar e trabalhar no que se gosta. Porém, Resnick (2020, p. 66) salienta o papel da reflexão nesse processo e que, “por meio da reflexão, fazem conexões entre ideias, desenvolvem uma compreensão mais profunda sobre as estratégias mais produtivas e se preparam melhor para transferir o que aprenderam para novas situações no futuro.” Destacando que uma imersão sem reflexão até pode ser prazerosa, mas não é plena.

O terceiro “P”, refere-se aos pares, no qual Resnick (2020 p.86) realiza uma crítica a forma como os pensadores são retratados, geralmente como solitários e individuais. Ele escreve que ao contrário disso: “Muitas vezes, o pensamento é integrado ao fazer no contexto de interagir, brincar, criar coisas, e a maioria dos pensamentos é feita em conexão com outras pessoas, compartilhamos ideias, obtemos reações, complementamos as ideias delas”. Ou seja, a potencialidade de se fazer isso em grupo é muito maior e potente. O autor também destaca a importância da colaboração e da abertura do trabalho em pares e no aumento do desenvolvimento da criatividade.

Destacando o papel do equilíbrio entre uma total liberdade e um acompanhamento/mentoria. Aqui destacamos o papel do professor, que assim como na comunidade de investigação, necessita estar desempenhando seu papel mediador. Resnick (2020, p.108) reconhece que nem sempre trabalhar com pares é o suficiente, mesmo que ele acredite no potencial das crianças sua inclinação: “a exploração, experimentação e colaboração”, sendo indispensável haver “especialistas” que auxiliem nesse processo de aprendizagem.

Resnick (2020, p. 109) realiza algumas indagações a esse respeito:

Os pares, o terceiro P da estrutura de aprendizagem criativa, claramente desempenham um importante papel no processo de aprendizagem. Mas, e nas situações em que os pares não são suficientes? Quando educadores e pais devem incentivar as crianças a descobrir coisas por conta própria ou com a ajuda de pares? Quando os estudantes precisam de experiências e *orientações externas*? Vivemos em uma época em que todas as informações do mundo estão disponíveis na palma da mão das crianças, mas isso não significa que elas vão, necessariamente, saber quais informações buscar ou como dar sentido a elas. Precisamos oferecer às crianças mentoria e orientação adequadas, além de ajudá-las a aprender e, com o tempo, a encontrar pessoas e organizações que possam dar o apoio e a experiência de que precisam.

Ou seja, Resnick (2020) identifica a necessidade de um mentor/especialista, que aqui podemos nos referir ao professor como esse mediador, que tem um papel vital no trabalho com os pares em seu processo de investigação. Retomando o aspecto de oferecer orientações e uma direcionalidade ao grupo de alunos, ajudando no seu processo de significação dos conhecimentos e desenvolvimento dos aprendizados.

O último, mas não menos importante dos 4P's, o pensar brincando, na língua inglesa referido como "Play". Veremos na sequência, que ele está associado às brincadeiras e à ludicidade. Resnick (2020, p.118) inicia relatando uma experiência que teve em uma de suas conferências, na qual aproveitou a oportunidade para conhecer a casa de *Anne Franke*. Ele confessa sua inquietação sobre como uma criança/adolescente que passou por todas aquelas dificuldades ainda assim: "experimentava, assumia riscos, tentava fazer coisas novas e testava os limites. Conclui seu pensamento afirmando que: "Em minha opinião, esses são os ingredientes essenciais das brincadeiras. Brincar não exige espaços abertos ou brinquedos caros, requer somente uma combinação de curiosidade, imaginação e experimentação." Para o autor esses elementos, mesmo que incompreendidos e por vezes não valorizados, proporcionam o desenvolvimento criativo.

Outro ponto evidenciado por Resnick (2020, p.126) refere-se a uma categoria referida a pessoas exploradoras (em inglês: *tinkerers*), que desde a antiguidade quando o ser humano começou a criar e utilizar ferramentas é reconhecida: "exploradores", sabem como improvisar, adaptar e tentar novamente, para que nunca dependam de planos antigos quando surgirem situações novas. "Explorar", nesse sentido, incentiva a criatividade. Para ele, esse grupo pode até não ser tão eficiente, mas são mais ágeis e criativos, estando melhor preparados para lidarem com situações inesperadas.

Resnick (2020) inspirado em teorias de Dewey, distingue brincadeira (enquanto atividade) de ludicidade (como atitude). E destaca (Resnick, 2020, p. 126):

A exploração lúdica está no ponto de encontro entre o brincar e o fazer. Da mesma forma que muitas pessoas não veem o valor das brincadeiras (é só uma brincadeira), várias não veem o valor das explorações (é só uma exploração sem metas definidas). As escolas tendem a focar no valor do planejamento em detrimento das explorações livres pois parece mais organizado, direto, eficiente [...].

Evidenciando assim a desvalorização social que se tem a respeito das brincadeiras e explorações. Compreendemos Resnick (2020), quando menciona a priorização dada ao planejamento em relação às explorações livres e da carência do oferecimento de um espaço com maior liberdade, mas não podemos desconsiderar a intencionalidade pedagógica do professor, que se deve haver no planejamento da aula e que sempre deve existir nos processos educativos. Pois a educação mira sempre em algum propósito.

Uma preocupação apresentada por Resnick (2020) parte da premissa de que os professores são constantemente cobrados por dar conta de resultados. De comprovar que tais metodologias são eficientes e que as crianças de fato aprenderam. Porém, uma questão também levantada pelo autor é o fato de que a criatividade não pode ser medida, especialmente em escala numérica. A supervalorização da atual sociedade em evidências quantitativas ao invés das qualitativas. Nesse sentido, seria necessária uma reformulação em nossas avaliações e logicamente em nossos currículos brasileiros.

Uma das sugestões levantadas por Resnick (2020) é referente a avaliação se dar por meio de portfólios, que evidenciem os percursos dos alunos desde seu ingresso à escola. Neles seriam descritos e registrados seus aprendizados, documentação de seus projetos, tudo de maneira convincente e ilustrativa. Narrando o que criaram, como e porque o fizeram. Esse seria um modelo de contrapartida ao nosso sistema de avaliação, com testes padronizados, com muitas questões “de certo e errado”, para comprovar estatísticas.

Mas para isso é essencial repensar muitos aspectos, dentre eles está o próprio papel do erro. Resnick (2020, p. 135) diz: “[...] para ajudar as crianças a se desenvolverem como pensadoras criativas, precisamos criar ambientes em que elas se sintam confortáveis para errar, em que possam aprender com seus erros [...]”. Vemos aqui uma afinidade muito grande com o pensamento de Lipman, para quem o ambiente ético da comunidade da investigação é central para o desenvolvimento do pensar criativo, crítico e cuidadoso. É preciso se comprometer em abordar essa pauta em sala de aula, a compreensão de que errar faz parte tanto do processo de aprendizagem como do desenvolvimento criativo, especialmente no que tange a novas criações.

Resnick (2020), ao enfatizar o papel do contexto social e cultural no desenvolvimento da criatividade, ecoa Vigotski ao argumentar que a aprendizagem e imaginação são profundamente influenciada pela interação social e pela mediação de artefatos culturais, como

o brincar que também é defendido por Resnick em um dos P's (Pensar brincando). Por outro lado, Lipman complementa essa visão ao destacar a importância do pensamento crítico e da reflexão filosófica como ferramentas essenciais para o desenvolvimento de um pensamento criativo. Ao falar de comunidade de investigação pode-se perceber a nítida relação com aspectos colaborativos e investigativos, que observamos nos “Pares” e “Projetos” propostos pelo autor contemporâneo. Ambas propostas oferecem um arcabouço prático para promover ambientes de aprendizagem ricos em desafios cognitivos e colaborativos. Dessa forma, pensar no desenvolvimento da capacidade criativa através dos 4P's não apenas fortalece a conexão entre teoria e prática, mas também fomenta um entendimento mais holístico e dinâmico da educação, capaz de preparar indivíduos não apenas para absorver conhecimento, mas para criá-lo e transformá-lo em novas ideias e soluções inovadoras.

Analisar as propostas de Resnick (2020) à luz de clássicos como Vigotski e Lipman revela pontos de convergência. No entanto, embora a proposta do primeiro tenha o mérito de sintetizar linhas gerais para orientação prática, carece de maior aprofundamento quanto aos fundamentos e, principalmente, quanto à estruturação minuciosa do “como” fazer; o que está muito bem apresentado em Lipman, por exemplo, com sua proposta de uma comunidade de investigação. Porque é preciso precaver-se criticamente em relação à equívocos de apontamentos genéricos, que pouco contribuem em termos de compreensão do processo de desenvolvimento criativo, por isso, torna-se indispensável o retorno aos clássicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo desta dissertação, torna-se claro um caminho para o desenvolvimento da criatividade na escola. O texto discute os desafios enfrentados nesse âmbito, que inicia na educação infantil, especialmente no que diz respeito à perda de espaço para a imaginação e criatividade das crianças, devido a um currículo muitas vezes focado apenas em competências e habilidades específicas. Uma das dificuldades talvez seja conciliar o desenvolvimento integral da criança com a perspectiva de sua preparação para atuar no futuro. Alguns enfoques educacionais podem tender a sacrificar as experiências por conta de um currículo que visa dar conta de competências e habilidades, por conta de avaliações padronizadas que os professores são pressionados a aplicar.

Autores como Alencar (1995, 2009) psicóloga e estudiosa sobre a temática acerca da criatividade e Resnick (2020) que aborda os 4P's da aprendizagem criativa (Projetos, Pares, Paixão e Pensar Brincando) contribuem com premissas voltadas a promoção de um ambiente educacional que estimule a criatividade desde cedo, resgatando o potencial perdido no modelo tradicional e permanentemente ameaçado pela instrumentalização da educação pelo interesse redutor da economia, que transforma o jardim de infância em um mero treinamento para o ensino fundamental, negligenciando a importância do brincar e da exploração livre. Resnick (2020), com os 4P's da aprendizagem criativa, Vigotski (2018) contemplando sua visão do impacto do meio sócio-cultural, sua defesa da importância do brincar como contribuidor dos aspectos de imaginação e criação na infância, enquanto Lipman (1990, 1995) com a proposta da comunidade de investigação, destacam a importância de práticas educacionais que fomentem a criatividade, a imaginação e a investigação desde a infância. Essas práticas não apenas enriquecem o presente da criança, mas também estabelecem bases sólidas para um aprendizado contínuo e adaptativo ao longo da vida.

Conciliar essas visões pedagógicas/metodológicas implica em reconhecer a importância de uma educação que cultive um ambiente em que seja possível o desenvolvimento de um pensar criativo desde o início da trajetória escolar. Isso envolve criar ambientes de aprendizagem que permitam à criança explorar, experimentar e desenvolver seu potencial criativo e crítico, integrando essas capacidades desde a infância. Dessa forma, a educação não se limita a uma mera transmissão de conhecimentos, mas se torna um catalisador para o desenvolvimento humano integral, preparando indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com imaginação, criatividade e pensamento crítico.

Considerando esses pontos, pode-se enfatizar a importância de uma educação que empodere o papel da criatividade na vida do aluno. Isso implica em criar ambientes escolares onde as crianças tenham espaço para explorar, imaginar, criar e colaborar, elementos fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento crítico, criativo e cuidadoso, que também auxilie na resolução de problemas atuais e futuros.

Uma educação que se baseia na promoção da criatividade e da imaginação não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também prepara indivíduos capazes de adaptar-se e em um mundo em constante mudança. É urgente, portanto, adotar práticas pedagógicas que não apenas ensinem conteúdos, mas que também cultivem o potencial criativo de cada aluno, garantindo um desenvolvimento integral e democrático ao longo de sua jornada educacional.

Com base no estudo de Vigotski e Lipman, ressaltamos o entendimento de que, no contexto educacional, a criatividade, embora nunca perca sua dimensão de espontaneidade, sempre envolve algum grau de orientação ou direcionamento. Como vimos, tanto a imaginação quanto a criatividade derivam da diversidade e da riqueza das experiências anteriores da criança. Quanto mais variadas e significativas forem essas experiências, mais material a imaginação da criança terá para criar. O ambiente social, incluindo interações familiares e escolares, desempenha um papel crucial no desenvolvimento da imaginação, proporcionando experiências essenciais para nutrir o potencial criativo da criança. No contexto escolar, demos destaque ao jogo e à comunidade de investigação, que, como atividades/propostas pedagogicamente orientadas, oferecem uma importante base para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento criativos.

Podemos compreender que, para Vigotski (2018), a criatividade não é apenas um processo interno da criança, mas um fenômeno complexo moldado pelo ambiente, pelas interações sociais e pelo acúmulo de experiências variadas e ricas ao longo do desenvolvimento infantil. À medida que a criança acumula experiências, ela se torna capaz de imaginar coisas novas, combinando o antigo com o novo de maneiras inovadoras, o que o autor chamou de imaginação combinatória ou imaginação criativa, que combina elementos de experiências anteriores sob uma nova perspectiva.

O brincar pode ser considerada a principal atividade exercida na infância, e através dele a criança interage ativamente com sua imaginação, proporcionando um ambiente seguro e estimulante onde pode explorar, experimentar e criar livremente. Através dessa prática, reproduzem aspectos das experiências sociais e culturais que vivenciam, usando sua imaginação para criar situações imaginárias e até mesmo suas próprias regras. Ao incorporar e internalizar

as experiências que tiveram, contribuem para o desenvolvimento de sua atividade imaginativa e criativa. Esse processo é de extrema importância pois quanto mais experiências uma criança adquire, mais repertório ela adquire para criar algo novo. No entanto, é necessário deixar claro que nem todo brincar contribui para a imaginação e o pensamento criativo; alguns simplesmente não exigem esforço aparente da criança. Exemplos disso são brinquedos destinados a jogar sozinho e dispositivos tecnológicos que exigem pouca ou nenhuma interação da criança, não desafiando seu pensamento. Portanto, é necessário ter cautela com discursos de inovação que prometem uma coisa, mas na verdade empobrecem a criatividade das crianças.

Em acréscimo, temos a comunidade de investigação proposta por Lipman (1995), que favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Nela, os alunos são envolvidos em discussões sobre tópicos significativos e pertinentes, em um ambiente que enfatiza a investigação, questionando pressupostos, analisando diferentes perspectivas e formulando argumentos fundamentados. Esse processo não apenas desenvolve habilidades cognitivas, mas também incentiva a exploração de novas ideias essenciais para a criatividade. Além disso, a natureza dialógica da comunidade investigativa é especialmente propícia ao pensamento criativo. Ao contrário de abordagens mais tradicionais que tendem a valorizar respostas certas e padrões predefinidos, a comunidade investigativa permite que os participantes expressem livremente suas ideias. Isso cria um espaço onde a criatividade pode se desenvolver, porque indivíduos são encorajados a pensar de maneira não convencional, explorando novas conexões e possibilidades.

É importante enfatizar, no entanto, que, assim como nem todo brincar promove o pensamento criativo, tampouco qualquer conversação será propícia à qualificação do pensar criativo. Para tal, a comunidade deve manter um certo rigor e preservar suas características originais, o que requer um grau de direcionamento. Em outras palavras, significa dizer que a investigação não é uma prática totalmente desestruturada; é essencial ter organização e até mesmo regras. O papel do mediador neste contexto está atrelado a contribuir no diálogo e fornecer orientação; deve evitar impor soluções, limitar a expressão dos participantes ou influenciar os diálogos, que devem seguir o fluxo de argumentos e hipóteses. Esta abordagem equilibrada permite que a criatividade seja nutrida, ou melhor, que seja internalizada como hábito de buscar novas perspectivas, de compor soluções a partir dos dados disponíveis, de reformular velhas respostas problemáticas; enfim, de explorar ideias e desenvolver novas maneiras de abordar problemas e desafios. Da mesma forma que para Vigotski, também para Lipman, o que importa em termos de criatividade é produzir novas relações, conceber outras perspectivas, etc. Esta capacidade é favorecida pela investigação coletiva (da comunidade de

investigação), que é orientada por regras, por princípios. Assim como no brincar, a investigação também pode ser feita em casa, na rua, mas para que traga benefícios educacionais, precisa ser dirigida, orientada pedagogicamente.

Neste sentido, defendemos uma noção de criatividade comprometida com a imaginação, com o pensamento criativo, capaz de conceber novas perspectivas e estabelecer novas relações. Além disso, este pode ser um ponto elucidativo: criar novas questões. Em outras palavras, a criatividade em questão envolve potencializar a imaginação e o pensamento; é humanização porque é essa capacidade de imaginar o novo, o diferente, assim como de pensar em novas relações, em outras perspectivas, que nos torna humanos, no sentido de sermos criadores de nós mesmos e criadores do mundo.

Obviamente essa dissertação não esgota as possibilidades de argumentação sobre a temática acerca da criatividade, não cobrindo todos seus aspectos. Ainda existem muitos pontos a serem explorados. Como horizonte para pesquisas futuras, esboçamos algumas questões: Em uma educação sob forte influência da lógica neoliberal, como evitar que a criatividade se reduza a mais uma “competência” a ser “conquistada” por alunos específicos, esvaziando-se de seu sentido humanizador mais amplo? Como poderíamos avaliar os alunos de uma forma mais qualitativa e menos quantitativa, que fizesse jus ao seu desenvolvimento criativo? E, ainda: Qual o papel do diálogo filosófico no processo de desenvolvimento de um pensamento criativo e crítico?

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. *Criatividade*. 2.ed. Brasília, DF: UnB, 1995.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre-RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998, p. 57- 68.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Trad. de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. *Rev. psicopedag.* [online]. 2006, vol.23, n.70, p. 49-61.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3ª ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JERSILD, Arthur T. *Psicologia da criança*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1971.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; PINTO, Heloysa Dantas de Souza. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016.

LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à escola*. Tradução de Maria E. de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. *Uma vida ensinando a pensar./Una vida enseñando a pensar*. Rio de Janeiro: NEFI, 2023.

LOS, Vivian A.; SAIBER LOPES, Elisiane S.; RAUSCH, Rita B.; SCHROEDER, Edson. Processos de imaginação e criatividade na construção do desenho na infância à luz da perspectiva histórico-cultural. *Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.]*, v. 7, n. 13, p. 219–

224, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/398>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MACHADO ROLIM, Amanda Alencar. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista de Humanidades* (Descontinuada), [S. l.], v. 23, n. 2, 2009. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/440>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARCELLO, Talyta Moreira de Souza Bezerra. *Trabalho docente e a emergência da imaginação e da criatividade na aprendizagem: possibilidades e desafios*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MORENO, Maria José do Nascimento Gomes; LOPES, Mario Marcos. A importância das brincadeiras no processo de aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 38, 11 de outubro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/38/a-importancia-das-brincadeiras-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>

MOZZER, Geisa Nunes de Souza; BORGES, Fabrícia Teixeira. *A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski*. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 297–316, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269>. Acesso em: 19 fev. 2024.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. A Educação no Século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. *Revista Psicologia e Educação On-Line*, v. 1, n. 1, 2018.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky e o processo de formação de conceitos. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

RESNICK, Mitchel. *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Tradução Mariana Casetto Cruz, Lívia Rulli Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.

STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 110–126, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2159>. Acesso em: 8 mar. 2024.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; SILVA, Renata Limongi França Coelho; CARNEIRO, Ludimila Vangelista. Vygotsky e o Desenvolvimento infantil. *Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras*, v. 23, n. 1, p. 394-409, 2011.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.