

Tecendo saberes a respeito do processo criativo na docência da educação infantil

Weaving knowledge about the creative process in the teaching of early childhood

Tejiendo conocimiento sobre el proceso creativo en la docencia de la educación infantil

Regina Lara Silveira Mello¹

<https://orcid.org/0000-0002-5788-7496>

Marcia Tostes Costa da Silva²

<https://orcid.org/0000-0003-1120-049X>

¹ Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo – Brasil. Email: regina.mello@mackenzie.br.

² Centro Universitário UNIBTA, São Paulo, São Paulo – Brasil; Prefeitura Municipal de Barueri, Barueri, São Paulo – Brasil. E-mail: tostes.silva66@gmail.com.

Resumo

O texto apresenta reflexões acerca do processo criativo na docência especialmente dedicada à criança, observando ações e estabelecendo diálogos com uma professora da educação infantil da rede pública do município de Barueri, zona oeste da Região Metropolitana de São Paulo. A pesquisa apoia-se na metodologia qualitativa, estudo de caso, apresentando reflexões sobre o projeto “Por causa da luz”, desenvolvido com uma turma de 27 crianças com 5 anos de idade. Os conceitos desenvolvidos por Vygotsky, que estabelecem relações entre atividade imaginativa e realidade, o fluir de ideias correntes, elaborado por Csikzentmihalyi, e a coragem de criar, segundo May, são os principais aportes teóricos em que se baseia este estudo. O processo inicia-se quando o professor se encontra em situações reais que requerem soluções criativas. Se o interesse das crianças é percebido e compartilhado, ocorre o encontro, permeado de emoções, que gera o fluir criativo. Evidenciou-se no desenvolvimento deste artigo que o processo criativo na docência é alimentado e cultivado por pesquisas, trabalho árduo, sério, com metas claras e coragem o suficiente para inovar.

Palavras-chave: Processo criativo na docência. Professor. Criança. Educação infantil.

Abstract

The text presents reflections on the creative teaching process especially dedicated to children, observing actions and establishing dialogue with a public education teacher from the public



school in the municipality of Barueri, west district of the metropolitan region of São Paulo. The research is based on the qualitative methodology, case study, presenting reflections on the project “Por causa da luz”, developed with a class of 27 children aged 5 years. The concepts developed by Vygotsky, which establish relationships between imaginative activity and reality, the flow of current ideas, elaborated by Csikzentmihalyi, and the courage to create, according to May, are the main theoretical contributions on which this study is based. The process starts when the teacher is in real situations that require creative solutions. If the children's interest is perceived and shared, the encounter takes place, permeated with emotions, which generate the creative flow. It was evident in the development of this article that the creative process in teaching is nurtured and cultivated by research, hard, serious work, with clear goals and enough courage to innovate.

Keywords: *Creative Process in Teaching. Teacher. Children. Early Childhood Education.*

Resumen

El texto presenta reflexiones sobre el proceso creativo en la docencia especialmente dedicada a los niños, observando acciones y dialogando con un docente de educación pública de la escuela pública del municipio de Barueri, al oeste de la región metropolitana de São Paulo. La investigación se basa en metodología cualitativa y estudio de caso, presentando reflexiones sobre el proyecto “Por causa da luz”, desarrollado con una clase de 27 niños de 5 años de edad. Los conceptos desarrollados por Vigotsky, que establecen relaciones entre la actividad imaginativa y la realidad, el flujo de ideas actuales, elaborado por Csikzentmihalyi, y el coraje de crear, según May, son los principales aportes teóricos en los que se basa este estudio. El proceso comienza cuando el docente se encuentra en situaciones reales que requieren soluciones creativas. Si se percibe y comparte el interés de los niños, se produce el encuentro, impregnado de emociones, que genera el flujo creativo. Ha sido evidente, en el desarrollo de este artículo, que el proceso creativo en la enseñanza se nutre y cultiva con la investigación, el trabajo arduo y serio, con metas claras y coraje suficiente para innovar.

Palabras Clave: *Proceso Creativo en la Docencia. Maestro. Niño. Educación Infantil.*

1 Introdução

Tivemos como objetivo, na pesquisa que deu origem a este texto, compreender como se constitui o processo criativo na docência, cientes de que todo ser humano possui a capacidade de criar desde a mais tenra idade. A criatividade pode ser desenvolvida e é extremamente importante, pois possibilita ao homem criar soluções muito além de apenas adaptar-se ao meio ou reproduzi-lo; estimula-o a modificar o presente e melhorar a sua condição de vida.

Na busca por compreender como o professor utiliza a criação e como permite que a criatividade flua em seus planos de trabalho ou *projetos de estudo*¹, tornando-os atrativos,

¹O termo *projeto de estudos* é o resultado de um trabalho de escuta atenta dos interesses e curiosidades das crianças. Escuta e observação que não se resumem em interrogar as crianças sobre o que querem saber ou o que pensam sobre determinado assunto. É um princípio holístico, um compromisso ético de respeitar e dar atenção ao que as

prazerosos, inusitados e instigadores à produção do conhecimento tanto para si quanto para suas crianças, elaboramos um roteiro para entrevista semiestruturada, visando o estudo de caso focado em uma docente da educação infantil.

Encontramos a professora Nilza, que leciona para uma sala com 27 crianças, dentre elas duas inclusões, autismo e nanismo, com cinco anos de idade, na rede pública do município de Barueri, localizado na Zona Oeste da Região Metropolitana de São Paulo. No encontro com Nilza e na observação de seu trabalho, percebemos que haveria um diálogo profícuo com uma pesquisadora, que estuda e reelabora seu fazer no dia a dia.

A professora utiliza o termo *plano de trabalho* e não *plano de aula*, por considerar que na educação infantil as práticas pedagógicas são orientadas pelo interesse e pela necessidade da criança, assim como pela intencionalidade pedagógica do professor. É a partir de um olhar atento, uma escuta sensível, observando as ações das crianças, e em parceria com elas, que o professor constrói os seus planos de trabalho. Ela não é a única docente da escola a utilizar a metodologia de projetos, mas o seu modo peculiar de conduzir a sua prática por essa vertente, somado ao respeito e compromisso ético com as crianças, fez dela uma parceira apropriada para o estudo. Partindo dessa premissa comum, refletimos a respeito da teoria e da prática neste contexto, em permanente troca de ideias. O projeto “Por causa da luz”, objeto de estudo deste artigo, foi iniciado em março de 2018.

Inicialmente, fundamentamos os conceitos que apoiam esta reflexão: imaginação, processo de criação, fluir da criatividade, serendipidade e criança. Na sequência, apontamos os caminhos metodológicos da pesquisa, apresentando a professora da “sala de referência”² (BRASIL, 2009, p. 3), o grupo de crianças e a escola. Por último, expomos a discussão dos resultados e a conclusão.

crianças falam, criam e produzem. Não se trata de esperar que a criança verbalize seus interesses, mas sim colocar-se por inteiro quando estamos com elas para captar as minúcias de todas as suas formas de expressão. Este texto foi produzido pela professora Nilza, em 2019, na ocasião em que escreveu o projeto Formigas, desenvolvido com outro grupo de crianças. O texto foi extraído do seu portfólio de 2019, que contém os planos de trabalho do mesmo ano e pode ser consultado publicamente durante a vigência.

2. Na educação infantil utiliza-se o termo sala de referência e não sala de aula, isto segundo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (*) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu art. 8º inciso VI, p. 3.

2 Fundamentação teórica: definindo conceitos

Segundo Vygotsky (2009), a imaginação é um processo psicológico e uma condição essencial para quase todas as funções cerebrais humanas, inclusive a criação. Ela é a base de toda atividade criadora que envolve as áreas artísticas, científicas e técnicas, pois tudo que é produção humana e cultural é resultado da imaginação. Tal fato se justifica porque, antes de qualquer invento se tornar real, ele primeiramente se constituiu na imaginação por meio de novas combinações e correlações.

É em Vygotsky que encontramos as primeiras referências ao fato de a criatividade ser acessível a qualquer pessoa e não apenas aos grandes gênios, pois “[...] existe criação não só quando esta é origem de acontecimentos históricos, mas sempre que o ser humano imagina, combina, modifica e cria qualquer coisa de novo, por insignificante que a novidade possa parecer [...]” (VYGOTSKY, 2009, p. 13).

A imaginação opera com produtos que estão armazenados em nossa memória, para realizar novas combinações e gerar a criação. Por isso Vygotsky nos aponta: quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante for o meio e mais possibilidade houver de exercitar os sentidos, principalmente no caso das crianças, mais material a pessoa terá para criar. E ainda ressalta que toda criação é um produto histórico e social porque “na vida que nos rodeia quotidianamente existem todas as premissas necessárias à criação” (VYGOTSKY, 2009, p. 13). A criação é a combinação de elementos já experimentados com novos, pois é na habilidade de formar um edifício com outros elementos, combinando o antigo com o novo, que o ser humano tem os alicerces da criação.

Para Vygotsky (2009), a imaginação ou fantasia liga-se com a realidade. Para esclarecer esta sua compreensão, formulou quatro conceitos fundamentais que explicam a ligação entre a atividade imaginativa e a realidade:

- A primeira forma de ligação entre imaginação e realidade propõe que os elementos utilizados pela imaginação são retirados da realidade e pertencem à experiência anterior dos homens.

- A segunda ligação entre imaginação e realidade é um pouco mais complexa, porque parte de produtos elaborados pela fantasia e de fenômenos complexos da realidade. Nesta perspectiva, é possível aproveitar a experiência alheia para imaginar o desconhecido. Como exemplo dado por Vygotsky, uma pessoa pode nunca ter ido ao deserto do Saara, mas pela

informação que possui da vegetação, do clima, da sociedade, a partir de livros, de jornais, da experiência alheia e, atualmente, da internet, torna-se possível conhecer o deserto do Saara sem ter tido acesso real a ele, graças à imaginação. Neste sentido, a imaginação desenvolve uma função importante no comportamento e no desenvolvimento do homem, ampliando a sua experiência, possibilitando imaginar o que não viu, baseando-se na sua imaginação e experiências históricas ou sociais.

- A terceira ligação entre imaginação e realidade ocorre por meio de uma vinculação com a área emocional. Segundo Vygotsky (2009, p. 20), “todo o sentimento, toda a emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens e concordam com ela”. Compreende-se, assim, que a emoção escolhe impressões, imagens, ideias e sentimentos que combinam com a situação, como, por exemplo, quando estamos tristes elegemos determinada cor para representar o nosso estado emocional. Desse modo, é possível afirmar que nos processos criativos o estado emocional faz-se presente.

- E a quarta ligação entre imaginação e realidade é que “[...] o edifício erigido pela fantasia pode representar qualquer coisa de completamente novo, de não existente na experiência do homem” (VYGOTSKY, 2009, p. 24), ou seja, a experiência acumulada na memória materializa-se em algo que foi imaginado (qualquer objeto ou instrumento desejado ou necessário).

Na teoria de Vygotsky acerca da imaginação e da criação, encontram-se elementos estruturantes que permitem o início da discussão sobre o processo criativo na docência, abrindo possibilidades ao diálogo com outros teóricos que aprofundaram e ampliaram os estudos da criatividade, especialmente no âmbito da educação.

Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo húngaro, criador do conceito do *flow*, o fluir de ideias correntes, em concordância com Vygotsky, propõe que somos programados para a criatividade; sermos criativos constitui nossa formação humana. Acredita que quando criamos ou descobrimos algo novo, que prescindamos, ou não, da utilidade presente, experimentamos uma sensação de bem-estar.

Para este autor, o fluir da criatividade acontece quando estamos envolvidos, focados em uma atividade, mesmo que esta seja penosa ou difícil. Este estado de concentração pode ser motivado pela nossa própria curiosidade ou, como no caso da docência, por treinamento. Ao sermos tomados pelo fluir, experimentamos uma sensação de êxtase, de prazer, com uma clareza mental, cientes do que é preciso fazer e de como podemos realizá-lo, ou seja, trata-se

de um processo consciente. Csikszentmihalyi aponta algumas características presentes no fluir da criatividade como experiência prazerosa. Destacamos cinco delas:

1. Existem metas claras em cada passo do caminho, 2. Há uma resposta imediata às próprias ações, 3. Existe equilíbrio entre dificuldades e destrezas, 4. Atividade e consciência estão mescladas 5. Não existe medo do fracasso (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 139-140, tradução das autoras)³.

Compreendendo que a criatividade pressupõe a criação de algo novo, o autor acredita que esse processo de descobrimento se torna uma das atividades mais prazerosas do homem.

Na docência ou em qualquer outro campo da vida, o processo criativo ocorre quando a pessoa possui um interesse ou uma habilidade na área em que busca a resolução para um determinado tema, como aponta Gardner (1997, p. 49): “o criador ou artista é um indivíduo que obteve suficiente habilidade no uso de um meio para ser capaz de comunicar-se através da criação de um objeto simbólico”. Isto equivale dizer que mesmo os indivíduos sendo dotados de criatividade, a criação exige esforço mental na elaboração das etapas da sua construção: estudo, pesquisa, teste de hipóteses, preparação, num trabalho árduo na comunicação da ideia que se quer transmitir, mesmo que ela se origine de processos de acasos, *insights* ou serendipidade.

O termo serendipidade foi criado por um escritor inglês do século XVIII, Sir Horace Walpole. Ele relata, em cartas a um amigo, a experiência de três príncipes no reino de Serendip (hoje Sri-Lanka, na Ásia) em busca de um tesouro. A procura não resultou no achado do tesouro, mas em função da viagem e da busca, descobriram coisas preciosas que não surgiriam se a viagem não fosse realizada (ROBERTS, 1989 *apud* LARA, 2012).

Outro exemplo de serendipidade ocorreu na ciência, resultando na descoberta da penicilina por Alexander Fleming. Alexander Fleming, ao partir em viagem, deixou armazenadas de forma não muito cuidadosa em seu laboratório, suas lâminas de cultivo de bactérias, fato que provocou a contaminação do meio e ocasionou a criação de fungos. Ao retornar e analisar o equívoco, percebeu que as mortes das bactérias nas lâminas estavam

³ Texto original: 1. Hay metas claras em cada paso del camino [...]. 2. Hay una respuesta inmediata a las propias acciones [...]. 3. Existe equilibrio entre dificultades y destrezas [...]. 4. Actividad y conciencia están mezcladas [...]. 6. No hay miedo al fracaso [...].

associadas com as substâncias químicas emitidas pelos fungos (ROBERTS, 1989 *apud* LARA, 2012).

Nota-se que, a partir desses exemplos, a possibilidade da ocorrência da serendipidade está relacionada com a busca de algo, o que pressupõe o indivíduo estar com os olhos abertos para ver, ser um observador atento e estar em estado de pesquisa. É um conceito de descoberta científica e conhecida neste meio como coincidência feliz (LARA, 2012).

Outro importante colaborador na temática da criatividade foi Rollo May, psicólogo americano, que, em consonância com Csikszentmihalyi e Vygotsky, apresentou significativas contribuições à criatividade. Segundo May, a melhor definição de criatividade é fazer nascer algo no mundo que não existia antes. E esse nascimento de algo novo relaciona-se ao fato de este teórico conceber a criatividade como “o encontro do ser humano intensamente consciente com o seu mundo” (MAY, 1975, p. 53). Tal afirmação coloca o homem como um sujeito ativo na relação com o mundo, ambos se inter-relacionando a todo o momento, e é desta ligação entre indivíduo e mundo que surgirão as condições necessárias para o ato criativo.

May sugere que o encontro é uma visão interior, uma contemplação, uma absorção, um encantamento, todos esses elementos marcados por uma emoção, que nasce a partir do momento em que o indivíduo se depara com algo na realidade que impulsiona nele um desejo, uma necessidade ou uma curiosidade para solucionar, investigar ou criar.

Assim como Csikszentmihalyi, May entende que no encontro do ato criativo estão contidos elementos essenciais que envolvem o trabalho constante e árduo – força de vontade, contemplação e receptividade. Este último envolve estarmos atentos e alertas para o que queremos capturar.

O conceito de serendipidade, que no processo criativo relaciona-se a situações não previstas que ocorrem durante o processo criativo, e que passam a compô-lo, está intimamente relacionado com a receptividade explorada por May (1975), com a absorção do acaso, que o estado de fluir ideias correntes de Csikszentmihalyi favorece; o olhar preparado pelas metas estabelecidas, de quem tem olhos para ver (LARA, 2012).

Outro ponto importante no aporte teórico deste texto ancora-se nos conceitos propostos por Barbosa e Horn (2008), que apoiam a linha de projeto pedagógico adotada pela professora Nilza, autora que trouxe sua prática docente à conversa proposta neste texto. No projeto pedagógico desenvolvido pela docente, o professor não traz para sua sala projetos prontos,

engessados em objetivos que visam dar conta de conteúdo ou áreas de conhecimentos, mas valoriza temas que nascem das curiosidades, das observações e das interpelações que as crianças fazem da realidade que as cercam e da intencionalidade pedagógica do professor.

Nessa linha de trabalho com projetos, a interdisciplinaridade acontece ao acolher as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

Caminhar nesta vertente de projeto pressupõe que o professor seja permanentemente um observador atento e pesquisador, exercendo um papel primordial de ser o sustentáculo das aprendizagens das crianças, por meio da oferta de ambientes, de materiais e de equipamentos instigadores, interessantes e ricos para a descoberta do novo. Isso valida as palavras de Malaguzzi: “os professores seguem as crianças, não seguem planos” (1999, p. 100).

Este entendimento de trabalho com projetos na educação infantil vincula-se à compreensão de criança como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, a criança é tomada como um ser social competente, protagonista em suas ações, criativa, com capacidade de formular interpretações sobre o mundo físico e social, inusitada, feliz, curiosa e ativa na construção do seu conhecimento.

Para Corsaro (2002, p. 14), as crianças são seres sociais porque “[...] começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros constroem os seus mundos sociais”. Esse conceito aponta à percepção da criança como indivíduo, não somente com especificidades biopsicológicas, mas atribui-lhe o estatuto de ator social (SARMENTO, 2013).

Portanto, realizada a construção da trama teórica, passamos, a partir deste trecho, a expor o processo criativo na experiência de um professor da educação infantil.

3 Procedimentos metodológicos: o encontro com a docente Nilza

A pesquisa apoia-se na metodologia estudo de caso, como modalidade de pesquisa qualitativa. Para Lüdke e André (2018, p. 20), estudo de caso define-se como:

[...] é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (C A) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Com base na orientação metodológica acima exposta, a proposta inicial da pesquisa foi realizar um estudo de caso, apoiado especialmente em visitas à escola para consultas a documentos e realização de entrevista semiestruturada, um roteiro pré-estabelecido com a possibilidade de abertura para outras perguntas e informações que viessem a enriquecer o tema. O diálogo entre as pesquisadoras e a professora estabeleceu-se de tal forma enriquecido pelas reflexões a respeito de sua própria prática docente, que as autoras a convidaram a integrar a discussão, contribuindo, além de sua experiência, com aportes teóricos à análise do tema e sugestões de aplicação do objeto selecionado para análise.

A professora Nilza possui formação inicial de magistério e pedagogia e atua há 27 anos na educação infantil, especificamente com a pré-escola no município de Barueri. Nos últimos anos, em virtude de sua experiência e da prática constante de estudos individuais e com seus pares em reuniões de formação na escola, vem investindo numa prática que procura ser guiada pelo olhar para as ações das crianças, por meio de uma observação atenta e cuidadosa, para saber como e quando interferir. Segundo a professora Nilza, ao agir desta forma, referenda o proposto por Dewey:

[...] só observação não é bastante. Temos de compreender a significação do que vemos, ouvimos e tocamos. Essa significação consiste nas consequências, que resultam de nossa ação, em face e à luz dos sinais que vemos, ouvimos ou tocamos (DEWEY, 1976, p. 66-67).

Com uma prática docente orientada para a construção e realização de projetos de estudos que se materializam em planos de trabalho, a professora justifica-a:

[...] as crianças constantemente indagam coisas e procuram o sentido do que elas significam. Levantam hipóteses, testam teorias; são imprevisíveis e indeterminadas e têm um desejo inerente em fazer pesquisas seja ela de qualquer natureza, mesmo enquanto brincam. Por isso, a escolha de pautar o trabalho em uma matriz participativa requer que o professor esteja sensível a tudo o que as crianças fazem, perguntam e falam. Ele precisa “aprender a escutar, a ver, a observar e a interpretar as ações, os pensamentos, as lógicas interrogativas e construtivas das crianças, conforme nos apontam Filippini e Giudici (2014)”. (Entrevista as autoras, 2018).

A escola na qual a docente trabalha denomina-se EMEI Décio Trujillo, localizada em um bairro militar do município de Barueri, em São Paulo. É composta por crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, com um quadro total de 42 professores. Possui 42 salas de pré-escola, sendo 21 no período da manhã e 21 à tarde. As salas que não apresentam casos de inclusão são constituídas por 34 crianças, já as que contêm inclusão são organizadas com grupos de até 26. Dessa forma, a EMEI Décio Trujillo atende anualmente 1.180 crianças.

A EMEI tem um ambiente acolhedor, inspirador, que impulsiona a liberdade para criações, tanto dentro como fora da sala de referência. Na composição desse ambiente, encontram-se os quintais, locais ricos em possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Trata-se de espaços com muito verde, brinquedos de parque contendo os especializados, cuja função é fixa e determinada, e os de *largo alcance*, que não possuem função fixa, como varas, blocos, canos etc. (LEONTIEV, 2014), todos dispostos estrategicamente para o surgimento de manifestação artísticas e criações. Os quintais tornaram-se o local preferido das crianças, e verdadeiras fontes de inspiração para vários projetos e propostas pedagógicas. Os quintais foram idealizados pela equipe escolar em 2016 e estão inseridos no projeto político pedagógico da escola no campo “projeto institucional”.

A EMEI Décio Trujillo desenvolve uma compreensão de Projeto Político Pedagógico cujas bases assentam-se no caráter democrático, como afirmado por Veiga (2005, p. 7): “[...] o projeto político-pedagógico da escola é um meio de engajamento coletivo. É um processo de vivência democrática a fim de recuperar o caráter público e gratuito da educação estatal”. É democrático porque sua construção e execução ocorre no coletivo, composto por uma representatividade de 20 componentes: professores, funcionários, mães e pais, que pertencem a Associação de Pais e Mestres (APM) e membros do Conselho de Escola.

Para mantê-lo dinâmico e eficaz, a cada início de ano o documento que resulta deste colegiado passa por uma atualização, devido à renovação do quadro de crianças que compõem

o ano letivo e suas famílias, bem como os professores e os funcionários da instituição e, ainda, em atenção às demandas contextuais da escola e da sociedade em si.

Na dinâmica estabelecida para a realização conjunta do PPP, o primeiro movimento, liderado pela diretora e coordenadora pedagógica junto à equipe que compõe a representatividade, é realizar leituras e estudos com concepções que fundamentam e direcionam as condutas da escola, sobre criança, infância, participação das famílias no dia a dia da escola, sociedade, espaços da escola, mundo, entre outros temas relevantes.

O segundo movimento, embasado nos estudos e diálogos do grupo, é a elaboração do plano de ação, que é mensurável, com prazos e ações que serão feitas ao longo do ano. Neste momento, a responsabilidade do grupo envolve as tarefas de: avaliar a situação atual da escola, a atuação da gestão escolar; criar e manter os espaços, divisão de tarefas para acompanhar e realizar as atividades do plano de ação; atuação na sala de referência; cuidado com as crianças envolvendo a educação, a higiene e a alimentação.

Para garantir a funcionalidade e a veracidade do PPP, os seus representantes revisitam várias vezes durante o ano o documento e impulsionam discussões com toda a equipe escolar com a finalidade de averiguar o que está dando certo ou não. Essa ação valida o proposto por Bicudo (2001 *apud* VEIGA, 2005, p. 14) de que “[...] a importância do projeto reside ‘no seu poder articulador’, evitando que as diferentes atividades anulem-se ou enfraqueçam a unidade da instituição”.

O projeto “Por causa da luz”, objeto de estudo deste artigo, na temática do processo criativo na docência, foi iniciado em março de 2018 e desenvolvido pela professora com sua turma de 27 crianças de cinco anos.

4 Apresentação e discussão dos resultados

No bate-papo inicial, após propor questões relativas ao tempo de serviço e formação, a professora foi questionada sobre a origem dos temas que surgiam em seus planos de trabalho, se possuíam relação com a vida cotidiana das suas crianças. Relatou que não, que estavam mais voltados ao que as crianças traziam a ela: “o meu trabalho é mais voltado para aquilo que as crianças têm de curiosidade, aquilo que elas querem saber, do que temas da vida cotidiana” (Fala extraída da entrevista com a professora Nilza, 2018).

Atuar nessa proposta de trabalho, especialmente na docência, requer desprendimento das amarras do passado, de ser um professor autoritário, detentor da verdade, que conduz o trabalho com tarefas prontas; propõe, sim, que haja uma abertura para o surgimento do novo, do inusitado e que a criatividade possa fluir na elaboração de suas propostas de trabalho para que sejam prazerosas e contemplem a aquisição de conhecimentos.

A forma como a professora Nilza organiza os seus planos de trabalho, sempre reportando-se às observações realizadas das produções das crianças, naquilo que elas falam, demonstra que possui a compreensão que suas crianças, mesmo pequenas, são competentes, curiosas, seres sociais, protagonistas de suas ações (CORSARO, 2002; SARMENTO e PINTO, 2013) e possuem potencial de criação (VYGOTSKY, 2009).

Conforme conversávamos com a professora, evidenciou-se que a sua forma de elaborar os planos de trabalho passava por um processo de criação, cuja imaginação era alimentada por informações retidas em sua memória e apoiadas por anotações em seu computador. Essas informações, após passarem por reintegração e reelaboração, resultavam em novas propostas, tal como propunha Vygotsky (2009) em sua teoria. Assim, explicava: “então todas as vezes que eu vou fazer um plano de trabalho, eu primeiro preciso me remeter a tudo o que aconteceu na semana anterior para que eu consiga fazer a próximo” (Fala da professora Nilza em entrevista às autoras, 2018). Essa fala nos remete à dinâmica de permanente elaboração do plano de trabalho, liberdade que se sustenta no Projeto Político Pedagógico da escola.

Sendo o trabalho da professora orientado e reorientado pelas pistas fornecidas pelas crianças, ao exemplificar como surgem os seus projetos, relatou-nos um encontro com elas, no início de 2018, cuja proposta era ir ao quintal para recolher tesouros (prática desenvolvida pelas crianças, que inclui o recolhimento de pedras, galhos, folhas ou outro objeto encontrado) para desenhar ou armazenar em uma caixa na sala, que representa o lugar de guardar o tesouro. A proposta foi interrompida, quando um menino por nome Samuel chamou a atenção da professora para a sombra de seu próprio corpo projetada no chão; a partir deste momento, nada mais importava para aquela criança, senão a curiosidade despertada pelo achado.

Figura 1 – Professora Nilza e Samuel fotografando sombras.



Fonte: Professora Nilza.

A experiência vivenciada por este menino, atentamente observada pela professora, conecta-se com o pensamento de May (1975) ao referir-se ao encontro, momento em que o indivíduo se depara com algo na realidade que o conecta a ela e provoca-lhe uma emoção. A professora acolheu o achado do menino e percebeu que, durante aquele dia, o interesse da turma girou em torno de projetar sombras e observá-las. Como o interesse da sala persistiu, ela decidiu desenvolver um projeto que nomeou “Por causa da luz”, baseado na resposta dada por Samuel no momento que foi questionado pela professora: “Samuel, por que a sombra está aparecendo no chão?” A resposta do menino foi brilhante e sem hesitação: “É por causa da luz!” (Entrevista às autoras, 2018). A professora sabia que a resposta do menino estava ancorada em seus conhecimentos prévios, que seriam ampliados por conhecimentos científicos, surgindo a oportunidade de construir conhecimentos juntamente com as crianças, a partir do assunto que as cativou.

Tal como ocorre no processo de criação, desencadeado pela serendipidade, trabalhar num projeto sobre sombras não estava previsto; surgiu por meio da ida ao quintal em busca de algo. No entanto, ele não surgiria se não houvesse a busca de uma resolução de um problema (LARA, 2012); a professora estava com seus olhos abertos para ver e observar atentamente as crianças. Assim descreve a experiência:

estávamos indo por um caminho da escola, procurando com um outro foco, estávamos procurando elementos da natureza. E no meio deste trabalho, uma criança parou e estava encantada com a sombra dele projetada no chão e ele me chamou para ver aquilo [...] E aí ele começou a fazer pose e eu já pensei em uma possibilidade daquilo se tornar um projeto. E outras crianças também naquele mesmo dia vieram brincando com a sombra (Fala extraída da entrevista com a professora Nilza, 2018).

A partir do interesse e da curiosidade das crianças e hipótese inicial de uma delas, a professora pôs-se a buscar elementos para alimentar o projeto e ampliar o conhecimento das crianças sobre o tema.

Figura 2 – Criança olhando a própria sombra.



Fonte: Professora Nilza.

Retomando os elementos elencados por Csikszentmihalyi (1998) com relação ao fluir da criatividade, percebe-se que a professora traçou metas claras em cada passo do caminho para orientar a sua prática, de forma não fixa, mas passível de mudança, conforme as sinalizações das crianças; formulou respostas imediatas às suas próprias ações; buscou equilibrar as dificuldades e as competências; mesclou experiências com a consciência do que estava fazendo e de como poderia ser feito, não se intimidando com a possibilidade do fracasso.

O processo criativo do projeto, além de contar com a criatividade da professora, valeu-se da colaboração das crianças que comentavam, levantavam hipóteses e demonstravam entusiasmo quando provocadas a realizar experiências com sombras.

O processo criativo, na docência, tal como apontaram Gardner (1997), May (1975) e Csikszentmihalyi (1998), é um trabalho árduo, que exige disciplina, força de vontade e habilidade, conforme ressalta o relato da professora Nilza:

um trabalho, que se pauta exclusivamente no processo de escuta e observação das crianças, exige que o professor seja muito criativo, porque a maioria das propostas de trabalho precisam ser criadas por ele. Isso é uma tarefa complexa, porque, a depender do tema, não se encontram referenciais para pesquisa voltados para a educação infantil, então, é necessário adequar as informações, não no sentido de traduzi-las para uma linguagem infantilizada, que minimize as competências das crianças, mas para que elas possam compreender os conceitos envolvidos na pesquisa. Desse modo, a criação das propostas exige um longo processo de estudo e aprofundamento do tema, a fim de que elas sejam interessantes, claras e suficientes para responder às perguntas das crianças e ampliar seus conhecimentos (Entrevista às autoras, 2018).

Em seu processo criativo da docência, a professora desenvolveu uma técnica de fotografar as ações das crianças e depois trazer as fotos para serem apreciadas pelo grupo e examinadas como material de pesquisa. Como resultado, o grupo levantava hipóteses, formulando questões, tais como: por que a sombra estava menor que o corpo? Por que a sombra é escura? Por que, em alguns objetos transparentes, a sombra fica transparente? A partir das hipóteses levantadas pelas crianças, ocorria a ampliação do conhecimento que já tinham com os conhecimentos científicos que foram constituídos historicamente (VYGOTSKY, 2009). Para a professora, esse era um momento rico de construção de aprendizagens, tanto para si quanto para as crianças, e acrescenta:

na semana passada em uma das atividades que fiz, as crianças tinham que olhar as fotos deles e fazer comentários sobre as fotos que continham sombras. Havia uma foto em que uma criança tinha feito uma exploração com cilindro de papelão. Ela estava fazendo sombra com este cilindro, ela se colocou numa posição em que a sombra foi projetada uma parte na parede e a outra parte no chão. Então, passava a ideia de que a sombra do cilindro estava cortada. Ela ficou em formato de L, eu mostrei aquela foto, chamando à atenção delas – Olha que engraçado a sombra deste cilindro (ou cano às vezes). Esse cano parece que está quebrado, não é? Então, uma criança me respondeu – Se a gente ficar perto da parede ele fica quebrado, se a gente ficar longe da parede ele não vai ficar quebrado. Eu fiquei impressionada com a resposta desta criança [...] E a partir desta resposta da criança, eu já fui elaborar outra pesquisa - de fenômenos de distorções das sombras (Entrevista as autoras, 2018).

Figura 3 – É um “L” ou um cano quebrado?



Fonte: Professora Nilza.

Neste processo de criação, percebemos o surgimento da serendipidade (LARA, 2012) e a receptividade (MAY, 1975), referentes ao olho que quer ver, estando em estado de atenção para capturar o que busca, alerta para perceber uma nova possibilidade de trabalho, sem cair no comum, no monótono, mas sempre na possibilidade do novo, do ousar e do ampliar.

Figura 4 – Descobrimo a sombra colorida.



Fonte: Professora Nilza.

A forma de trabalho realizado com essas crianças e o modo como a professora atuava em seu processo criativo foram percebidos no diálogo com as pesquisadoras como sendo

pautados nas ligações entre realidade e imaginação postuladas por Vygotsky (2009). A primeira ligação refere-se ao fato de que os materiais com que as crianças atuavam para imaginar soluções e formular hipóteses eram extraídos da realidade; na segunda ligação, ao formular as hipóteses, as crianças lidavam com materiais fornecidos pela sua fantasia e apoiavam-se em experiências de outros (como as da professora e dos conhecimentos construídos histórica e culturalmente) para fundamentá-las. Do mesmo modo, a professora ampliava os seus conhecimentos, baseando-se em pesquisas e leituras de criações de outros, as suas crianças. Na terceira ligação entre realidade e imaginação, evidenciava-se que este ato de criação, tanto da docente quanto das crianças, estava imerso de emoção: as crianças estavam envolvidas, de forma efetiva e prazerosa, no ato de criar. A quarta ligação proposta por Vygotsky (2009) trata da materialização do produto da criação, ou seja, a geração do conhecimento pelas crianças, expresso em formulações de ideias, teorias, não apenas pautados em seus conhecimentos prévios, mas somados aos construídos pelo patrimônio social, histórico e cultural da humanidade. Esses conhecimentos surgiam com argumentações, defesas de pontos de vistas e comunicação entre os pares e com outras pessoas da comunidade escolar.

Retomando Gardner (1997), para ser criador, é necessária habilidade no uso de um meio para comunicar o produto da criação. Percebeu-se, no processo criativo da professora, um domínio de competências que a impulsionava a transformar as suas propostas de trabalho em projetos, em tesouros inimagináveis, de valor incalculável que repercutiam na vida das crianças em conhecimentos e aprendizagens, que ecoarão em suas vidas como sujeitos autônomos, críticos e atuantes em seu meio.

5 Considerações finais

Realizar este trabalho em constante diálogo com a professora Nilza foi a possibilidade de constatar que somos seres dispostos ao desenvolvimento da criatividade e “que as pessoas que estão realmente interessadas no que estão fazendo são as que vão mais além” (CSIKSZENTMIHALY, 2012, p. 1, tradução das autoras)⁴.

A cada resposta emitida ficava evidente o entusiasmo, a alegria, o fluir da criatividade no trabalho da docente, que tinha a certeza de que, por meio da sua prática, estava produzindo seres felizes e contribuindo para o fomento de seus aprendizados e descobertas de novos

⁴ Texto original: Las personas que están realmente interesadas en lo que están haciendo, son quienes van más allá.

caminhos em busca do conhecimento. Evidenciou-se no desenvolvimento deste trabalho a presença do processo criativo na docência, que é alimentado e cultivado com pesquisas, trabalho árduo, sério, com metas claras e coragem o suficiente para fazer coisas novas, aventurar-se em mares nunca navegados, ousar romper com o senso comum, buscar novas possibilidades de fazer, com a convicção de que se está lidando com seres dotados de criatividade e potência.

Compreendeu-se, com base nas fontes teóricas apresentadas, que o processo criativo na docência se inicia quando o professor se depara com uma situação na realidade que lhe requer uma solução. Esse momento denominado encontro é a ligação do homem profundamente consciente com o seu mundo; é desta ligação permeada de emoção que nascerão os recursos necessários à criação.

Constatou-se que a imaginação busca as experiências acumuladas da memória, as experiências de vida do sujeito e outros materiais para gerar a criação. Assim, partindo dessa premissa, é possível afirmar que quanto mais oportunidade crianças e professores tiverem de ver, ouvir, sentir, experimentar os elementos da cultura, mais exuberantes serão as suas criações. A tarefa do professor é ofertar a si e às crianças experiências reais, que forneçam elementos para a criação, por meio de propostas de trabalho instigadoras, projetos interessantes, exploração dos espaços, entre outras possibilidades que estimulem a criatividade e valorizem o ser humano.

Por fim, é importante salientar que o ambiente físico da escola, especialmente o espaço precioso dos quintais, somado a um projeto político pedagógico com fundamentos democráticos foram elementos essenciais para motivar, sustentar e possibilitar a professora Nilza a manter uma prática pedagógica regada pela pesquisa, pelo dinamismo e pela busca do desenvolvimento da criatividade, tanto para si quanto para suas crianças.

Referências

BARBOSA, M. C. S., HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. (Versão dezembro 2017). Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_práticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade & culturas**, n. 17, 2002, p. 113-134. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Neuronilla entrevista a Mihaly Csikszentmihaly**. Entrevista concedida a Fundación Neuronilla para la creatividad e Inovación. Disponível em: <https://www.neuronilla.com/wp-content/uploads/2012/03/MIHALY-CSIKZENTMIHALYI-Entrevista-Neuronilla.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creatividad**: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invencion. Barcelona, Espanha: Paidós, 1998.

DEWEY, J, 1859-1952. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976, p. 65-72.

FILIPPINI T.; GIUDICI, C. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte Editora, 2014.

GARDNER, H. **As Artes e o Desenvolvimento Humano**: um estudo psicológico artístico. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997, p. 49-52; 282-319.

LARA, R. Acasos, serendipidade e insights nos processos criativos de artistas visuais. Revista **Triades**: Transversalidade, Design, Linguagens. v. 1, n. 2, dezembro. PUC-Rio, 2012.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S. (1896-1934). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MAY, R. **A Coragem de Criar**. Tradução de Luiz Augusto Mesquita. São Paulo: Nova Fronteira., 1975.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf> Acesso em: 1 fev. 2021.

MELLO, R. L. S.; SILVA, M. T. C.

VEIGA, I. P. A. (Re) significação do projeto político-pedagógico no projeto da cidade. **Gest. Ação**. Salvador, v. 8, n. 1, p. 5-124, jan. /abr. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Portugal: Relógio D'Água Editores, 2009, p. 9-45.

Enviado em: 2/4/2021

Revisado em: 20/8/2022

Aprovado em: 24/8/2022