

A IMAGINAÇÃO CRIADORA NO ENSINO DE ARTE: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

THE CREATIVE IMAGINATION IN ART TEACHING: An ANALYSIS IN THE CULTURAL-HISTORICAL PERSPECTIVE

LA IMAGINACIÓN CREADORA EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE: UN ANÁLISIS EN PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Ana Rita da SILVA¹

RESUMO: Este trabalho apresenta uma pesquisa de doutorado em Educação que realizou uma análise da concepção de criatividade em contextos escolares e a imaginação criadora nos processos de ensino-aprendizagem nas aulas de artes visuais. A pesquisa utilizou como metodologia dois processos interligados, sendo o primeiro o levantamento bibliográfico das concepções de criatividade numa perspectiva histórica, discutindo esse conceito com base no aporte da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento humano. O segundo momento consistiu na observação participativa de aulas de arte em duas escolas distintas da rede pública, buscando investigar como a criatividade é concebida e como essa compreensão pode influenciar na organização do ensino para o desenvolvimento da imaginação criadora. A análise levou a concluir que existe a necessidade de trazer à tona o conceito de criatividade na formação de professores e desenvolver pesquisas sobre o tema numa perspectiva histórico-cultural. Essa compreensão pode levar a transformações no modo de abordar a imaginação criadora nas aulas de artes assim como nos demais componentes curriculares dentro de uma visão integradora.

Palavras-chave: Criatividade. Arte-educação. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT: *This work presents a doctoral research in Education that performed an analysis of the conception of creativity in school contexts and the creative imagination in the teaching-learning processes in visual arts classes. The research used as methodology two interconnected processes, the first being the bibliographic survey of the conceptions of creativity from the historical perspective, discussing this concept based on the contribution of the Cultural-historical theory to human development. The second moment consisted of participatory observation of art classes in two different public schools, with the purpose of investigating how creativity is conceived and how this understanding can influence the organization of teaching for the development of creative imagination. The analysis led to the conclusion that there is a need for more discussion regarding the concept of creativity in teacher education and to develop research on the topic from a cultural-historical perspective. This understanding can lead to transformations in the way of approaching creative imagination in school contexts, in art classes as well as in the other curricular components within an integrative vision.*

Keywords: *Creativity. Art education. Cultural-historical theory.*

¹ Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiás - Goiás, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6089-702X>, E-mail: hana.arte2@gmail.com.

RESUMEN: *Este artículo presenta una investigación de doctorado en Educación, cuyo estudio realizó un análisis de la concepción de la creatividad en contextos escolares y la imaginación creadora dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las clases de artes visuales. La investigación usó, como metodología, dos procesos interligados, siendo el primero un levantamiento bibliográfico de las concepciones de creatividad, en su perspectiva histórica, discutiendo el concepto basado en el aporte de la teoría histórico-cultural, para el desarrollo humano. El segundo momento se realizó mediante la observación participativa de clases de educación artística en dos escuelas públicas distintas, investigando cómo se concibe la creatividad y cómo esta comprensión puede influir en la organización de la enseñanza en el desarrollo de la imaginación creadora. El análisis condujo a la conclusión de que existe la necesidad de resaltar el concepto de creatividad en la formación de profesores y desarrollar investigaciones sobre el tema, dentro de la perspectiva histórico-cultural. Esta comprensión puede llevar a transformaciones, a la manera de abordar a la imaginación creadora en los contextos escolares, tanto en las clases de educación artística, como en los demás componentes curriculares, fundado en una visión integradora.*

Palabras-clave: *Creatividad. Arte-educación. Teoría histórico-cultural.*

Introdução

A pesquisa que fundamenta este trabalho teve como objetivo o estudo da criatividade e dos processos de criação no ensino de arte a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural formulada por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) e da perspectiva Cultural Histórica da Subjetividade, mediante os estudos de Mitjans Martinez (2000, 2014) e González Rey (1989, 2005). Esse referencial teórico aborda a criatividade como uma função psicológica ligada ao desenvolvimento sistêmico da personalidade, destacando o papel da educação escolar nesse processo ao promover a interação com os conhecimentos historicamente produzidos.

A principal motivação da pesquisa é a necessidade de fundamentar teoricamente o conceito de criatividade e discuti-lo na perspectiva da educação, mais especificamente no ensino de arte, superando noções essencialistas ou individualistas que limitem sua compreensão aos traços psicológicos manifestados em alguns indivíduos, ou como uma capacidade exclusiva a determinados campos de atividade.

A relevância do estudo justifica-se ainda pela forma como as concepções de criatividade têm sido esvaziadas de uma compreensão mais aprofundada por parte de professores e gestores educacionais. Por não compreenderem a centralidade da imaginação em uma dimensão psicológica que explica a sua importância nos processos de ensino e aprendizagem, que possibilite a formação de sujeitos mais sensíveis,

propositivos, transformadores e, por fim, criadores, tendem a relegar essa função psicológica a planos menos importantes da educação escolar.

Conforme pesquisadores tais como Ostrower (2014), Salles (2014), Camillis (2002), Buoro (2009), Rossi (2009), Barbosa (2001), a arte tem papel importante na escola por trabalhar com a imaginação e a sensibilidade, com foco não somente na expressão, mas na cultura, na contextualização histórica e aprendizagem dos códigos visuais, leitura e interpretação da imagem, além de uma compreensão crítica da cultura, dos objetos e artefatos culturais.

Entendemos, assim, que o ensino de arte contribui com o desenvolvimento criativo, e embora não se trate de um papel exclusivo a essa área de conhecimento, o seu potencial de ampliar a imaginação deve ser devidamente considerado no currículo escolar. Com esse pressuposto, buscamos observar situações em contextos reais de ensino-aprendizagem, visando responder aos seguintes questionamentos: Quais são as implicações do trabalho educativo no desenvolvimento da imaginação criadora dos estudantes, tendo como princípio as concepções de criatividade de gestores e professores e a forma como realizam a mediação pedagógica na escola e nas aulas de arte?

Nessa direção, a primeira parte do trabalho consistiu em uma pesquisa bibliográfica que buscou fundamentar a criatividade como constructo teórico e discutir suas concepções na perspectiva histórico-cultural, como uma visão sistêmica da personalidade, em contraponto a noções a-históricas ou fragmentadas que permeiam o senso comum ou que se encontram no bojo de algumas pesquisas que discutem a criatividade.

A parte empírica se desenvolveu mediante a observação participativa em duas escolas distintas da rede pública, investigando a forma como são propostos e organizados os processos de ensino e aprendizagem por meio do projeto pedagógico, como os docentes concebem a criatividade e como a relacionam com a disciplina arte, e, por fim, de que modo a mediação pedagógica nas aulas de arte influencia na produção criativa dos estudantes.

Breve histórico da criatividade como constructo teórico: da Antiguidade às concepções integradoras

A recuperação histórica dos diferentes significados atribuídos ao termo criatividade, permite questionar o conceito de formulação universal advinda de noções inatistas e misteriosas em torno do conceito. Para tanto, buscamos percorrer brevemente os diversos contextos dentro dos quais o conceito se configurou, condicionado às implicações filosóficas, estéticas, religiosas e culturais em que se formula o pensamento em torno da atividade criadora.

Conforme observa Kneller (1978), antes do século XIX a compreensão sobre criatividade era de caráter especulativo, dentro de uma concepção essencialista e condicionada às noções filosóficas e religiosas de mundo que a colocavam fora dos processos conscientes, atribuindo-lhe um caráter mágico ou sobrenatural como fruto de inspiração ou loucura, o que impedia perceber o ato criativo como manifestação concreta e psicológica da condição humana.

Segundo Vale (2010) as primeiras referências à criatividade se encontram nos escritos de Homero, sobretudo a *Ilíada*, e nos escritos bíblicos na parte do Antigo Testamento. Conforme essas explicações, a mente era composta por duas câmaras distintas, uma das quais era responsável pela recepção das ideias advindas do sobrenatural, sem envolver a consciência, que era apenas instrumento de forças supra-humanas. A segunda câmara, por sua vez, era onde os pensamentos mais mundanos aconteciam e eram produzidos exclusivamente pelo sujeito, ou seja, envolvendo processos conscientes.

Pino (2010) assinala que na Antiguidade Clássica a referência à noção de criatividade se encontra no pensamento filosófico que trata da questão estética, como o *Fedro*, o *Ion* e a *República* de Platão (427-347 a.C.), a *Poética* e a *Ética* de Nicômano e a *Política* de Aristóteles. Para Platão, a poética e qualquer forma de arte eram obras dos deuses e musas que inspiravam o artista, que era um mero reproduzidor. Por ser imagem da imagem, a arte não tinha lugar privilegiado na República de Platão. Divergindo desse pensamento, Aristóteles atribuiu a inspiração do poeta a causas que estavam enraizadas na natureza humana. Sendo a mais imaginativa das criaturas, o instinto de imitação estaria presente no homem, assim como o prazer ligado à imitação. Em sua visão os artistas eram semelhantes aos deuses por serem capazes de criar obras perfeitas, não como um dom gratuito, mas como um processo de aprendizagem e do uso da inteligência criativa, embora se manifestasse com o apoio dos deuses.

Na Idade Média a busca da novidade e da originalidade eram consideradas um pecado de orgulho. Dessa forma a arte era apenas representação do Divino, e o artista o

veículo por meio do qual a ordem eterna e sobrenatural das coisas se tornava visível, não havendo autonomia da arte e nem autoria do artista. (HAUSER, 1995). Através da inquisição, a criatividade era inibida como expressão individual, considerando-se as ideias inovadoras como hereges. Sendo assim, embora seja uma época de grande produção e imaginação criadora, esse processo não era pensado de forma humanizada, mas circunscrito aos imperativos teocráticos que ditavam as regras da arte e da invenção humana.

Vale (2010) registra que as transformações na estrutura social da Renascença geraram maior liberdade de criação para os artistas, impulsionada pela atuação dos mecenas e expansão do mercado da arte. Segundo Hauser (1995), o dinamismo econômico e social da época criou as condições para que se desse a revolução intelectual e espiritual que iria quebrar as fronteiras entre religião e paganismo. Isso permitiu a emergência de uma atitude competitiva ante as oportunidades do mercado, assim como da produção de arte, criando as condições para o destaque da personalidade do artista e sua expressão individual.

No bojo da Modernidade, acentua-se o poder explicativo da ciência e conseqüente ruptura com visões metafísicas da realidade, implicando em novas concepções de criatividade, que começa a ser abordada do ponto de vista das ciências médicas e explicações com base em fatores hereditários. Nesta direção a teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), e, com base em seus postulados, os estudos da hereditariedade humana de Galton (1822-1911), consideram a hereditariedade como componente principal da criatividade, transmitida pelos órgãos genéticos. A criatividade estaria ligada à hereditariedade, não sendo adquirida socialmente pelo sujeito.

Na esteira dessas concepções, surgem os primeiros estudos psicológicos que buscaram explicar racionalmente o ato criativo, investigando a mente humana de uma perspectiva empírica, tais como o associacionismo e a Gestalt. O associacionismo foi a escola que predominou na Inglaterra e Estados Unidos, no século XIX. Conforme explica Kneller (1978, p. 39), essa corrente tem como princípio que o pensamento consiste em associar ideias que são derivadas da experiência, por um processo de tentativa e erro. Diante de uma situação de tensão a pessoa começa a combinar ideias, uma após outra, até chegar a uma combinação que resolva a situação, ou desistir da solução. O pensamento criador consiste na ativação de conexões mentais que ocorrem

até que surja a combinação ideal. Quanto mais associações uma pessoa tenha adquirido por meio de suas experiências, maior será a possibilidade de ser criativa.

Para a Gestalt, o pensamento criador seria uma reconstrução de formas, ou configurações que estão estruturalmente deficientes. O processo criativo adviria de um impulso inato para obter uma forma completa. (KNELLER, 1978). Assim, na dinâmica do próprio problema (de configuração) as forças de tensão tendem para a harmonia, que se encontra na ordem natural das coisas, sendo reproduzida pela mente humana. Assim, o indivíduo criativo “perceberia o problema como um todo, as forças e tensões dentro da dinâmica do problema, e tentaria achar a solução mais elegante para restaurar a harmonia do todo”. (WECHSLER, 2002, p. 29).

Dentre as correntes psicológicas a corrente psicanalítica representa, conforme Kneller (1978), uma das mais importantes influências sobre a concepção do ato criativo a partir do século XX. O autor explica que, para Freud, a criatividade tem origem em um conflito dentro do inconsciente, que mais tarde produz uma ‘solução’. Se a solução reforça uma parte consciente da personalidade, ela tem como resultado o comportamento criador. Mas, se ocorrer à revelia do ego, ela será completamente reprimida ou surgirá uma neurose. Nesse entendimento criatividade e neurose têm a mesma origem, são processos impelidos pelas mesmas forças do inconsciente.

Para Oliveira (2001), a psicanálise significa um salto para a desmistificação da criatividade como um mistério divino ou de determinação genética. A sua inserção nos domínios do psiquismo humano, a descoberta do funcionamento da mente e de seus processos inconscientes mostrará que o psiquismo humano abrange o seu próprio sofrimento e também a manifestação da capacidade criadora.

Alencar (1986) observa que na primeira metade do século XX a ascensão do Movimento Humanístico em Psicologia, o Movimento da Potencialidade Humana e outros conhecimentos acerca da natureza da inteligência contribuíram para chamar a atenção sobre a criatividade, surgindo muitas das questões que iriam conduzir as investigações sobre o tema. Entretanto, esses estudos sofrem, conforme Zorzal e Basso (2001), uma forte ruptura a partir de formulações que têm como metodologia os testes psicométricos do comportamento humano, que se fundamentam nas teorias behavioristas aplicadas ao campo da criatividade. Esse viés tem como tendência considerar as habilidades criativas a partir de traços individuais, marcando fortemente o caráter das pesquisas posteriores.

Percebe-se, assim, que no decorrer do século XX as expectativas de desenvolvimento impulsionadas pela modernização acabam gerando uma tendência funcionalista que se detém em testes de níveis de criatividade com base em traços psicológicos isolados, sem uma explicação que leve em conta os aspectos globais da personalidade.

Por outro lado, a perspectiva de desenvolver um indivíduo capaz de atender às complexas necessidades do mundo globalizado faz surgirem, no final do século XX, investigações que consideram as influências do contexto sócio-histórico-cultural na produção criativa. Alencar e Fleith (2003) chamam de ‘perspectivas integradoras’ aquelas que consideram distintos componentes como necessários à emergência da criatividade, voltando a atenção para a influência de fatores sociais, históricos e culturais. Entre estas, as autoras citam a Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg (1988), o Modelo Componencial da Criatividade de Amabile (1993) e a Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi (1988).

Em que pese os esforços das diversas correntes teóricas no sentido de explicar a capacidade criadora humana, sobretudo na psicologia, é possível observar que essas definições deixam lacunas por não considerarem objetivamente as determinações sócio históricas do psiquismo, que inclui a formação da capacidade de imaginar e criar. De acordo com Mitjás Martínez (2000), os aspectos da personalidade dentro dessas correntes são tratados isoladamente, o que faz com que a criatividade seja entendida como uma manifestação muito específica, sem considerar a combinação dos diversos elementos constituidores da subjetividade que, em seu conjunto, produzem o potencial criador e a sua manifestação dentro de um contexto social determinado.

A partir dessas considerações, apresentaremos no próximo tópico a concepção de criatividade na perspectiva a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski² e seus colaboradores e suas implicações para uma compreensão sistêmica dessa função psicológica na formação da personalidade humana.

A concepção histórico-cultural e suas implicações para uma visão sistêmica da criatividade

² A Teoria Histórico-Cultural foi fundada pelo russo Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), Aleksander Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1904-1979), com o intuito de criar uma nova abordagem dos processos psicológicos humanos, partindo do quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história aplicada à psicologia.

A Teoria Histórico-Cultural estuda a formação das capacidades humanas como funções psicológicas a partir de uma distinção entre as funções elementares presentes nos animais e, as superiores³, exclusivamente humanas, que são formadas com base nos processos de subjetivação que ocorrem nas relações do sujeito com a cultura. Essa compreensão do desenvolvimento humano tem como consequência para as noções de criatividade a superação de ideias ligadas ao sobrenatural ou irracional, ou, ainda, a sua associação a traços de personalidade dentro de uma visão essencialista de ser humano.

Ao explicar o desenvolvimento dos processos psíquicos, os estudiosos dessa corrente distinguem as condutas humanas de duas formas, como reprodutivas, que são vinculadas às normas básicas de conduta já criadas e elaboradas, e criadora ou criativa, que não se limita a reproduzir, mas cria novas imagens e ações que embora sejam baseadas na memória, são mobilizadas por um processo de transformação impulsionado pela capacidade de imaginar e projetar o futuro. (VIGOTSKI, 2011). Com efeito, o que torna a memória humana essencialmente criadora é que ela não se limita a lembrar os fatos passados, tal como um reflexo, mas é mediada pelos sentidos e significados, gerando processos de subjetivação. Disso resulta que a complexidade da imaginação criadora dependa, fundamentalmente, da variedade de interações e experiências com que os sujeitos se relacionam em seus contextos.

Conforme as premissas da Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento humano não decorre de um amadurecimento natural, mas de um processo complexo de interação social que se estabelece desde as primeiras relações com as pessoas do meio até os espaços mais amplos de mediação e interação cultural, dentre eles os espaços de educação formal. Estes últimos têm, por seu grau de intencionalidade e sistematização, grande relevância no sentido de impulsionar o desenvolvimento psicológico. Com base nesses pressupostos, Vigotski (2009) define a atividade criadora como a capacidade de modificar a realidade criando algo novo, implicando sempre em um modo de apropriação e participação na cultura e na história. Assim, a criatividade faz parte de um processo complexo de formação psicológica, cujas funções trabalham em conjunto e se articulam de forma sistêmica, tais como a atenção voluntária, a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento, que caracterizam o comportamento consciente.

³ Conforme a teoria histórico-cultural funções psicológicas superiores são processos tipicamente humanos tais como memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato.

Conquanto esteja ligada à formação das funções psíquicas, a criatividade não ocorre naturalmente como consequência do desenvolvimento dessas funções, visto que necessita da inserção do sujeito em um contexto concreto de motivação. Nessa direção, González Rey (2005) assinala que a personalidade não é um sistema de estruturas estáveis e ordenadas que independem dos espaços de atividade do sujeito. É, ao contrário, um sistema dinâmico de sentidos que inclui aspectos afetivos, assim como a vontade e o intelecto.

O autor faz um desdobramento da perspectiva vigotskiana por meio dos estudos da subjetividade numa vertente cultural-histórica, explicando que o processo criativo envolve a reelaboração interna das experiências sociais, numa relação que chama de semiótico-emocional, que se constitui em um processo de subjetivação em que estão implicados os elementos simbólicos permeados pelas emoções que dão sentido às relações dos indivíduos com o seu meio. Sendo assim, a base psicológica que constitui o indivíduo como ser criativo está relacionada ao contexto e à diversidade de significados que o envolvem, juntamente com suas motivações, que são de ordem afetiva e cognitiva.

Dentro desse mesmo enfoque, Mitjans Martínez (2000) aborda a criatividade a partir de uma perspectiva global da personalidade, buscando unificar elementos de correntes diversas, superando o seu caráter descritivo. Ela avalia que os trabalhos mais recentes realizados sobre o tema contribuem para chamar a atenção para o papel da personalidade na atividade criadora, contudo, é preciso entender que nenhuma qualidade ou atributo abstrato da personalidade é capaz de explicar de forma imediata e linear a criatividade. Em suas palavras (2000, p. 26), a criatividade pode se definir como: “expressão da implicação da personalidade em uma esfera concreta de atividade, o produto da otimização de suas capacidades em relação com fortes tendências motivacionais, em que o sujeito da atividade está envolvido como um todo”. Sendo assim a personalidade, mesmo dispondo de elementos psicológicos necessários à criação, necessita estar situada em um contexto de atividades que permita que suas aspirações sejam postas em ação. Dentro desse contexto, o sujeito mobiliza suas capacidades organizando e projetando seu comportamento criativo.

A partir desses elementos esses estudiosos apontam que o ‘motivo’ é uma das principais categorias que integram a personalidade como conteúdo psíquico e dinamizador do comportamento criativo. González Rey (1989) define o motivo como a forma em que a personalidade assume suas distintas necessidades, nem sempre

conscientes, que se expressam em suas manifestações de tipo comportamental, reflexivo e valorativo. “No processo de ação da personalidade sobre a necessidade aparece o motivo, o qual será portador de um conteúdo específico que a própria necessidade não desenvolve enquanto fonte dinâmica de orientação.” (GONZÁLEZ REY, 1989, p. 56).

Isso significa, em outras palavras, que a criatividade se expressa nas motivações que se dão no vínculo do cognitivo e do afetivo. A disposição para criar objetos nos mais diversos âmbitos das atividades humanas, ou mesmo para encontrar soluções para os problemas encontrados em cada contexto de atuação estão implicados na esfera motivacional do sujeito, no lugar onde desenvolve suas necessidades e interesses.

Nesta direção, a pesquisa buscou responder qual seria o lugar da imaginação criadora no contexto escolar e especificamente nas aulas de arte, considerando os elementos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, desde a forma como os docentes conceituam a criatividade e organizam o ensino, aos processos de criação nas aulas de arte.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa: Análise da mediação pedagógica para o desenvolvimento da criatividade

A partir do entendimento que “[...] fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural consiste não apenas em descrever a realidade, mas também em explicá-la realizando o movimento de intervenção nessa mesma realidade” (FREITAS, 2010, p.13), a pesquisa se desenvolveu por meio da observação participativa, sendo o pesquisador não somente alguém que observa o fenômeno de fora, mas se aproxima dele, participa ativamente de sua construção e com ele se envolve para que possa compreendê-lo na sua dimensão histórico-cultural.

Para a análise dos dados utilizamos a perspectiva dialética, conforme Wachowicz (2001), que destaca dois tipos de análise no trabalho do pesquisador: as categorias simples ou de conteúdo e as categorias metodológicas. Categorias simples ou de conteúdo são aqueles elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que fez o pesquisador ao eleger seu objeto de estudo. Categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto.

Dentre as categorias metodológicas a ‘Mediação’ foi utilizada com base no aporte da Teoria Histórico-Cultural, que explica sua centralidade na aquisição das

formas superiores de desenvolvimento humano. De acordo com Vigotski (2003) o processo de ensino e aprendizagem envolve a interação dos sujeitos, professores e educandos, em uma relação mediada pelos significados culturais, que têm uma função essencial na formação das funções psicológicas superiores. Coloca-se em foco a influência das relações que se estabelecem com os conhecimentos e como eles podem ser apropriados e transformados mediante a ação educativa.

A análise dos dados consistiu no trabalho de elaboração das categorias de conteúdo originadas dos recortes particulares do objeto de pesquisa e sua aproximação com o método utilizado. Assim, a ‘Mediação pedagógica e desenvolvimento da criatividade na escola’ foi a categoria geral utilizada para explicitar as formas de organização do ensino por meio do projeto pedagógico e as concepções de criatividade de professores e gestores. Para essa análise foram criadas as subcategorias de análise ‘O projeto pedagógico e a expressão da criatividade na escola’; ‘Concepções de criatividade de gestores e professores’. E, voltadas mais especificamente à análise das aulas de arte, foram analisadas as subcategorias ‘Motivação e desenvolvimento da imaginação criadora’, ‘Subjetividade social dos conteúdos e desenvolvimento da imaginação criadora’ e ‘Imaginação criadora nas produções dos estudantes’.

O campo da pesquisa se deu em duas escolas da rede pública de ensino, sendo uma da Rede Estadual de Educação, localizada no interior do estado de Goiás, e a outra, da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que chamamos escola A e B, respectivamente. A seleção das escolas teve como critério pertencerem à rede pública de ensino básico, condicionadas à presença de um professor com graduação em arte e a concordância de todos os professores e gestores em se tornarem participantes da pesquisa.

As observações participativas delimitaram-se pelo desenvolvimento de uma sequência de aulas ou unidade de ensino de arte, contabilizando vinte e quatro horas/aula na primeira escola, entre os meses de março a junho de 2017 e dezoito horas/aula na segunda escola, entre outubro e novembro de 2017. Participaram cerca de sessenta alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental, com idade entre dez e catorze anos. Embora todos os estudantes tenham participado das atividades, que ocorreram em contexto real de ensino, selecionamos dez produções artísticas para a análise, sendo cinco de cada escola. Essa seleção não teve critérios específicos, a não ser obter elementos para análise considerando os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.

Os demais sujeitos participantes foram docentes de áreas diversas, incluindo um coordenador pedagógico, um gestor e sete professores. Além destes, dois professores da disciplina Arte contribuíram com entrevistas e aceite da observação participativa do planejamento e acompanhamento de suas aulas no período investigado.

O projeto pedagógico subsidiou a nossa análise em relação à organização dos processos educativos na escola, considerados em âmbito coletivo. A partir dele analisamos os objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, a organização das situações de ensino e aprendizagem extraclasse, o referencial teórico, os objetivos de formação humana, a integração das áreas de conhecimento e o enfoque nas questões artísticas e culturais.

As concepções de criatividade de gestores e professores foram coletadas por meio de questionário que buscou apreender o modo como esses sujeitos compreendem a criatividade, ou seja, como uma capacidade socialmente construída ou como potencial inato; como processo global de desenvolvimento inerente a todas as áreas de conhecimento ou como fator exclusivamente ligado à arte.

Optamos pela aplicação de entrevistas semiestruturadas para os professores da disciplina Arte, considerando-se que esse é um instrumento mais flexível para capturar suas concepções e práticas, ao mesmo tempo em que foi possível estabelecer um diálogo mais prolongado com esses colaboradores ao longo de nossa permanência nas escolas.

Para a observação das aulas criamos um roteiro de observação organizado em tópicos que incluíram as ações dos estudantes e professores, a organização das aulas e do ambiente de ensino, as relações intersubjetivas, a abordagem dos conteúdos e dos processos de criação. Com base nesses elementos, organizamos os dados a partir das categorias de análise.

Para a análise da subcategoria ‘Motivação e desenvolvimento da imaginação criadora’, consideramos, de acordo com Mitjans Martinez (2000, p. 159), que o sistema de atividades escolares “deve se voltar não somente para a apropriação dos conhecimentos e estratégias de ação cognitivas, mas também para o desenvolvimento de recursos personológicos essenciais”. Além do acesso aos conhecimentos é necessário abrir espaço para a expressão dos estudantes, deixar que criem a partir de seus desejos e interesses afetivos, integrando os conhecimentos culturais e formais às suas motivações subjetivas. Neste sentido, enfocamos o tipo de abordagem que os professores utilizaram para conduzir a apropriação dos conhecimentos e conceitos da arte, mas também o seu

nível de percepção em relação aos motivos dos educandos, a abertura ao questionamento e à expressão de suas singularidades.

Para a subcategoria ‘Subjetividade social dos conteúdos e desenvolvimento da imaginação criadora’, consideramos a afirmação de Vigotski (2003, p. 75) de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre mediante “um processo interpessoal [que] é transformado num processo intrapessoal”. E, como aponta Mitjás Martínez (2014, p. 87), “os espaços sociais têm configurações subjetivas próprias, integradas pela configuração de sentidos subjetivos que caracterizam esses espaços a partir das subjetividades dos indivíduos que os integram”. Por um lado, o processo de ensino-aprendizagem é individual, porque se expressa em um indivíduo que se apropria e produz conhecimentos. Por outro, é social, porque na aprendizagem o ‘outro’ está presente nos conteúdos que são historicamente produzidos. Neste sentido procuramos observar a forma como a significação cultural e social dos conteúdos foi abordada, como as imagens ou conhecimentos diversos da arte foram contextualizados e articulados à realidade dos estudantes.

Com relação à subcategoria ‘Imaginação criadora nas produções dos estudantes’, consideramos, de acordo com González Rey (1995), que a subjetividade é formada pelas múltiplas experiências do sujeito que, de forma complexa, configuram níveis de motivação que podem se expressar em atividades criadoras. Embora não exista uma relação linear entre o processo de ensino-aprendizagem e a expressão criativa, a imaginação é enriquecida e ampliada quando se proporciona aos educandos o acesso a contextos culturais diversos, que se encontram além de seu cotidiano imediato. As produções artísticas que são resultado ou mesmo parte de um processo nas aulas podem expressar o modo como a imaginação foi mobilizada ou ampliada, assim como suas limitações e entraves durante o processo.

Com esse entendimento, inferimos que as produções artísticas são capazes de revelar uma relação reprodutiva ou criadora com os elementos que foram trabalhados durante as aulas, assim como o movimento da imaginação para a transformação das experiências já vividas em algo novo. Conforme Ostrower (2014), a elaboração artística expressa a apropriação dos elementos culturais e procedimentos relacionados ao objeto artístico, tais como o manejo de possibilidades visuais como cores, linhas, formas, volumes, ritmos e proporções, a exploração das possibilidades expressivas e construtivas de suportes e materiais e o acabamento (cuidado na finalização de detalhes como linhas, contornos, coloridos, textura, forma, limpeza).

Segundo Vigotski (2011, p. 09) “o que se expressa como original pressupõe a combinação do antigo com o novo mediante a atividade criadora do cérebro humano”. Isso significa que a originalidade não ocorre sem ampliação das experiências e conhecimentos. Zanella et al (2000) assinalam que, ao se prender a determinados padrões estéticos, o sujeito segue regras cristalizadas, socialmente partilhadas, ficando sob injunção de normas de seu grupo de referência, com as quais têm dificuldade de romper. A possibilidade de liberar-se desses padrões por meio de novas elaborações formais é a condição que demarca o processo de abrangência da criação, que está em razão direta de quanto o sujeito consegue afastar-se das configurações convencionais.

Consideramos, assim, que as produções artísticas dos estudantes, para serem consideradas como processos de imaginação criadora, deveriam apresentar novas configurações expressivas com base nos conhecimentos desenvolvidos nas aulas, em articulação com as motivações dos educandos a partir de suas experiências sociais.

Discutindo os resultados da pesquisa: A mediação pedagógica e o desenvolvimento da criação no contexto escolar

Neste tópico trataremos de apresentar algumas conclusões acerca da questão levantada nesta pesquisa sobre as implicações do trabalho pedagógico no desenvolvimento da imaginação criadora dos estudantes, tendo como princípio as concepções de criatividade de gestores e professores e a forma como realizam a mediação pedagógica na escola e nas aulas de arte.

A análise dos dados referentes às concepções de criatividade de gestores e professores nos levou a concluir que não há uma compreensão do conceito em uma perspectiva teórica que o relacione ao desenvolvimento psicológico dos estudantes. As respostas dos professores e gestores nos dois contextos revelaram que, embora haja segurança em emitir significados sobre a criatividade, estes mantêm um caráter genérico e predominantemente associados ao ensino da arte.

Essas conclusões corroboram, em alguma medida, o que vários pesquisadores (MANO; ZAGALO, 2009; PELAES, 2010; DAVID; MORAIS, 2012; CAMILLIS, 2002) ressaltaram, ou seja, que há uma diversidade de concepções sobre a criatividade que tornam difícil defini-la ou conceituá-la de forma precisa e concreta, sobretudo se não conseguimos apreendê-la em sua gênese psicológica e suas conexões com a memória, a imaginação, a linguagem, a percepção.

Isso implica em que, ao expressar um conceito de criatividade baseado no senso comum, desconsiderando suas conexões psicológicas essenciais, e associando-a predominantemente à arte, os docentes deixam de perceber as conexões entre os diversos componentes curriculares para o desenvolvimento da imaginação criadora. Ou, ainda, percebem a arte como atividade de lazer não essencial ao processo educativo, acentuando-se a hegemonia dos componentes curriculares considerados mais relevantes, em uma perspectiva racional dicotômica.

A análise dos projetos pedagógicos, confrontados com as observações da prática educativa, levou a perceber que esses documentos não diferem significativamente em seus conteúdos nas duas escolas, mas na prática, a forma de mediação pedagógica tende a adotar diferentes prioridades, que exprimem distintos modos de relação com o conhecimento e com os objetivos de formação humana.

Observa-se no projeto pedagógico da escola A uma preocupação com o papel social da escola em promover a cidadania e a formação integral dos estudantes. Entretanto, percebe-se que, diante da vulnerabilidade da situação social dos educandos, acaba por priorizar o atendimento a essa situação, envolvendo dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e outros, em detrimento da construção de um ambiente propício ao desenvolvimento da imaginação criadora.

Na escola B, por outro lado, observou-se um esforço mais explícito na organização dos tempos e espaços dedicados à aprendizagem e às experiências culturais e a consideração da arte para a formação dos estudantes, vista não de forma isolada, mas integrada a todas as ações educativas. Esses fatores, em conjunto, influenciam nas atividades dos estudantes, à medida que garantem a prioridade do processo de ensino-aprendizagem e os espaços de discussão e planejamento dos professores, que ocorrem sistematicamente em dias e horários definidos no cronograma escolar.

Sobre as concepções de criatividade dos professores de Arte, observou-se que a professora da escola A expressa uma visão dessa capacidade como dom inato do indivíduo, sendo assim o estudante se desenvolveria de acordo com suas habilidades prévias (ou inatas), desprivilegiando-se o papel dos conhecimentos nesse processo. Suas ações pedagógicas se dirigiram mais a ‘despertar’ habilidades prévias, sem que oferecesse os instrumentos simbólicos inerentes aos conteúdos culturais e artísticos. Em suas palavras, a criatividade:

Depende do contexto da pessoa, depende *da pessoa*, porque tem uns que você precisa desenvolver essa habilidade e tem outros que não, tem outros que *já nascem* com essa habilidade. Já nascem com essa criatividade, a criatividade é bastante nata. Vai depender da forma como está sendo conduzido, né? Porque tem uns que basta dar um *cliquezinho* que eles se envolvem, tem outros que não, você precisa desenvolver esse outro lado dele. (Professora de arte da escola A. grifos nossos)

Com efeito, suas práticas se caracterizaram pelo espontaneísmo, ou seja, o livre fazer com base nas experiências anteriores dos estudantes, oferecendo-se tarefas que em pouco ou nada ampliaram seus referenciais culturais e estéticos. Durante as observações vimos que não houve a ampliação dos elementos simbólicos e culturais necessários à formação de personalidades motivadas para a criação. Neste sentido as experiências com o ver figuras, o desenhar durante a infância, o contato com formas de representação nas diversas mídias, acabaram formando nos estudantes certas habilidades gráficas que lhes serviram de base para comporem suas atividades artísticas, mas essas capacidades não foram ampliadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, permanecendo no nível inicial.

O desenho abaixo (Fig. 1) representa uma das produções analisadas, produzido por uma criança de treze anos, participante da pesquisa na escola A. Sua forma em geral apresenta as características do desenho infantil, como a configuração esquemática da figura humana, com traços simplificados. Se levarmos em consideração a tese de Vigotski (2011) sobre o desenvolvimento do desenho infantil, veremos que este se encontra em um nível geralmente encontrado em crianças de quatro a sete anos, que consiste em representar a figura humana de maneira esquemática, com formas que se limitam aos traços essenciais de maneira simplificada. Conforme assinala o autor, nesse período as ações físicas da criança predominam sobre os processos analíticos da consciência, razão por que a criação se distingue por seu esquematismo e por apresentar em geral os símbolos mais comuns entre as coisas. Essa habilidade vai se modificando mediante o desenvolvimento da percepção e da simbolização, levando a diminuir a prevalência dos aspectos físicos sobre a capacidade intelectual.

Fig. 1: Desenho de um menino de treze anos durante as aulas de arte observadas na escola A



Verifica-se, assim, que nas produções dos alunos da escola A o manejo dos elementos visuais ocorreu sem o domínio consciente dos conceitos visuais e estéticos. A formação de suas aptidões parece não ter relação com o processo atual de ensino-aprendizagem, durante o qual pouco se explorou os elementos da linguagem visual ou objetos culturais. De um modo geral os significados dos desenhos estão ligados às vivências cotidianas e modos de representação que não superaram os níveis iniciais de escolarização, caracterizados por traços que remetem ao grafismo infantil, o que denota a necessidade de ampliação de repertórios imagéticos.

Na escola B, o professor de arte se expressou de maneira consciente e estruturada em relação ao conceito de criatividade, formulando-o a partir de uma perspectiva em que a apropriação de elementos culturais e simbólicos e a educação do olhar são condições essenciais ao seu desenvolvimento:

Procurro demonstrar que o processo artístico é um equilíbrio entre antigas e novas práticas, um modo de expressão tensionado pelas questões internas do artista e a inteligibilidade das técnicas utilizadas. Motivo a objetivação através da exploração da *bagagem* individual, o que facilita a originalidade e individualidade da obra. (Professor de arte da escola B)

Segundo assinalou, é preciso trabalhar as diferentes formas de manifestação cultural “para que compreendam criticamente essas diferentes manifestações e como elas atravessam os processos criativos dos artistas”. Apresentou ainda um nível de consciência elevado sobre a compreensão do ensino da arte na escola como um processo político e integrado, visto não a partir de uma ação individual e isolada da área artística, mas de um esforço coletivo da escola direcionado à formação integral dos estudantes.

Essa consciência se manifestou nas metodologias que orientaram a sua prática, ao enfatizar as imagens da arte que selecionou para apresentar aos estudantes, destacando as relações intrínsecas entre forma, técnica e conteúdo, os elementos culturais e afetivos de diferentes contextos e as relações de classe e diversidade que perpassam a configuração das imagens.

Podemos ver no desenho abaixo (Fig. 2) a produção de um estudante de doze anos, participante da pesquisa na escola B. Nota-se uma elaboração condizente com os conceitos da fotografia que foram trabalhados durante as aulas, tais como enquadramento, plano e iluminação. O estudante procurou romper com a representação convencional por meio de um movimento intencional que sugere um gesto com os braços e detalhes no rosto, que acentua o colorido, conferindo expressividade à figura. Trata-se de uma produção bem elaborada dentro dos critérios definidos pelo professor e certa flexibilidade na transformação desses critérios.

Fig. 2: Desenho de um menino de doze anos durante as aulas observadas na escola B



Mediante a análise dos desenhos das crianças da escola B observamos o domínio dos conteúdos da arte trabalhados no decorrer das aulas, que foram explorados pelo professor de forma estruturada e contextualizada. Não obstante, verificou-se, mesmo nesse contexto, que a imaginação foi pouco explorada durante o processo de criação. Embora os conteúdos tenham sido explorados de forma significativa durante as aulas, faltou articulá-los aos processos de criação como motivadores da imaginação, em conexão com os interesses subjetivos dos educandos.

Embora haja diferenças significativas na abordagem da arte nas duas escolas, é possível afirmar que em ambos os contextos a imaginação criadora não ocupou lugar central nas abordagens pedagógicas, no decorrer das atividades investigadas. Isso significa que não se priorizaram atitudes como o questionamento, a elaboração do pensamento e da reflexão, a fantasia, assim como a motivação subjetiva dos estudantes, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e durante os processos de criação.

Foi possível perceber que os estudantes desejam desenvolver suas habilidades artísticas, especialmente os recursos que envolvem a construção das imagens. Considerando-se as explicações de Vigotski (2011), esse interesse pode se perder na passagem para a adolescência caso não haja investimento educativo.

A partir desse momento a produção artística só fará sentido se encontrar sintonia com os interesses dos adolescentes, ao contrário, permanecerá como uma expressão elementar mesmo na vida adulta. Segundo o autor “Somente mantendo seu afofo pelo enfoque prático da arte e pela assimilação do material pode dar-se um novo impulso em sua formação, em sua educação artística.” (2011, p. 104).

Considerações finais

Retomamos aqui os objetivos da pesquisa a fim de traçar nossas considerações finais, reunindo as possíveis respostas para o problema do desenvolvimento da imaginação criadora dos estudantes no contexto escolar.

A pesquisa orientada pela teoria histórico-cultural como perspectiva teórica, conduziu-nos ao entendimento da complexidade de elementos que se influenciam reciprocamente no contexto escolar em uma situação social, convergindo para o tipo de desenvolvimento da personalidade dos estudantes e, por conseguinte, de sua capacidade criadora.

Conquanto esses elementos sejam diversos, concluímos que as concepções de professores e gestores sobre a imaginação e a criatividade podem influenciar no modo como se organizam os processos de ensino-aprendizagem e os espaços dedicados às atividades criadoras, no âmbito artístico e cultural, mas também no modo como se integram as diversas áreas para favorecer a criação, em uma perspectiva sistêmica.

Embora a preocupação com a criatividade esteja presente nos projetos pedagógicos e nas falas de gestores e professores sobre os objetivos da arte na escola, suas concepções não expressam uma visão de nível teórico que compreenda a

criatividade como parte de um complexo processo de formação da psicologia humana. A tendência a associar a criatividade à arte, tendo esta como um ‘apêndice’ do processo educativo, desprivilegia o lugar da imaginação, da invenção e da problematização no contexto escolar.

Na observação das aulas de arte, observou-se que a imaginação tem pouco espaço no processo de ensino-aprendizagem. Em um dos contextos, que chamamos escola B, ainda que se ofereçam os referenciais simbólicos e culturais para ampliação dos conhecimentos, há uma tendência a aulas expositivas e maior preocupação em transmitir os conteúdos previstos no programa, com pouca motivação subjetiva para a expressão criadora. Conquanto o docente expresse uma concepção teoricamente estruturada sobre a criatividade, esta poderia ser melhor explorada no processo de ensino-aprendizagem.

No outro contexto escolar investigado, ao deixar de oferecer nas aulas de arte os conhecimentos necessários, as atividades dos estudantes se mantêm no nível da reprodução de estereótipos visuais, ou, ainda, ficam limitadas às experiências prévias, sem alcançar mais amplos níveis de significação. Em nosso entendimento, essas limitações podem estar implicadas com as concepções de desenvolvimento humano que alimentam a prática docente, neste caso, a crença de que o papel dos professores de arte é o de despertar o potencial inato do educando, em detrimento da mediação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Entendemos que a motivação dos professores para um ensino criativo é desenvolvida juntamente com a formação de sua subjetividade docente e, no caso dos arte-educadores, envolve não somente a formação acadêmica, mas a interação com o mundo da produção artística. Se a criatividade é a expressão do nível superior da personalidade, conforme postula Mitjans Martinez (2000), ela se manifesta na prática docente quando viabiliza formas de desenvolvimento criativo para os educandos, ciente de que este ocorre por meio de uma prática educativa intencional, e não como um processo espontâneo e individual. Assim sendo, uma formação docente insuficiente pode gerar concepções equivocadas sobre a formação das capacidades humanas, levando o professor a negligenciar a necessidade de sistematização e planejamento das ações pedagógicas de modo a dar importância central à imaginação.

Concluimos ser necessária uma formação docente que considere a complexidade da capacidade criadora em sua abrangência e multidimensionalidade, avançando de uma concepção essencialista para a sua compreensão como um processo especificamente

humano, constituído nas condições culturais, sociais e históricas de uma sociedade concreta.

Isso pressupõe pensar a criatividade não apenas a partir do indivíduo, mas de transformações sociais profundas que gerem condições de inserção de todos os sujeitos do gênero humano, resultando no seu pleno desenvolvimento. No ensino da arte, o tema da criatividade, ainda que apareça com frequência nas abordagens contemporâneas, é tratado ora de forma superficial, ora tangenciado por outros aspectos que assumem centralidade nas abordagens pedagógicas, ou, ainda, identificado com as interpretações que lhe atribuem o discutível caráter de inovação para a produtividade na perspectiva mercadológica.

Essa visão fragmentária retira o caráter de relevância com que o conceito deveria ser discutido em nível teórico mais profundo, evidenciando a necessidade de se desenvolver novas pesquisas sobre essa temática.

Referências

- ALENCAR, E. S. de. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1-8. Brasília, 2003. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>. Acesso em 07/07/2015.
- BARBOSA, A. M. T. **A imagem no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CAMILLIS, L.S. **Criação e docência em arte**. 1. ed. Araraquara: JM, 2002.
- DAVID, A. P.; MORAIS, M. de F. Pensando a criatividade: apontamentos sobre o percurso explicativo do conceito. **Recreate**. Braga, n. 12, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/20475>. Acesso em 12/11/2015.
- FREITAS, M. T. DE A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. DE A.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010.
- GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia princípios y categorías**. Editorial de Ciencias Sociales: La Habana, 1989.
- GONZALEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Trad. GUZZO, R. S. L. São Paulo: Thomson, 2005.

- HAUSER, A. **História Social da Arte e da Literatura**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KNELLER, G. **Arte e ciência da criatividade**. 15. ed. Trad. José Reis. São Paulo: IBRASA, 1978.
- MANO, Z.; ZAGALO, N. Criatividade: sujeito e produto. In: **Anais**. LUSOCOM. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2009, p. 1213-1229.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 2000.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Orgs.) **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2014.
- OLIVEIRA, M. L. Contribuições da psicanálise para a compreensão da criatividade. In: VASCONCELOS, M.S. (Org.). **Criatividade**: psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001. p. 21-42.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PELAES, M. L. W. Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar. **Educação**. Guarulhos, v. 5, n.1, 2010. Disponível em <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/issue/view/37/showToc>>. Acesso em 01/03/2015.
- PINO, A. S. Estética e semiótica: sensibilidade e razão na Grécia Antiga. In: PINO, A; SCHLINDWEIN, L. M; NEITZEL, A. de A. (Orgs.) **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. 1. ed. Curitiba: CRV, 2010.
- ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SALLES, C. A. **Gesto inacabado**: processo de criação. 6. ed. São Paulo: Intermeios, 2014.
- VALE, L. B. R. do. **Como desenvolver a criatividade do aluno em artes visuais**. 2010. 116 f. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado) - Universidade de Lisboa, Mestrado em Ensino de Artes Visuais, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Michael Cole et al. (Orgs.). Trad. José Cipolla-Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Psicologia e Pedagogia). p. 01-16.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zóia Prestes. São Paulo-SP: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte em la infancia**. 10. ed. Madri: Akal, 2011.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, (On line) v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541/3457>> Acesso em: 20/07/2018.

WECHSLER, S. M. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. 3. ed. Campinas: Livro Pleno, 2002.

ZANELLA, A. V.; BALBINOT, G.; PEREIRA, R. S. Recriar a (na) renda de bilro: analisando a nova trama tecida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 3(13), 2000. p. 539-547.

ZORZAL, M; BASSO, I. Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico cultural. In: **Anais**. 24. ed. Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2001. Disponível em <www.anped.org.br >. Acesso em julho de 2005.

Enviado em: 27/10/2021

Aceito em: 13/11/2021.

Publicado em: 31/12/2021