

Significações sobre o desenvolvimento da criatividade: contribuições para a formação de professores¹

Meanings about the development of creativity: contributions to teacher training

Milena Aparecida Cavalcante Sucena Marcolino²
Itale Luciane Cericato³

RESUMO

O artigo tem por objetivo compreender as significações atribuídas por professoras de pré-escola ao desenvolvimento da criatividade e como, a partir dessas significações, planejam ações pedagógicas voltadas às crianças. Justifica-se pela relevância de problematizar concepções reducionistas sobre o papel da criatividade nos processos de desenvolvimento humano e contribuir para a ampliação das discussões sobre o tema na escola, aprimorando os processos de formação docente em nível inicial e continuado. A pesquisa, de abordagem qualitativa, coletou dados por meio de entrevistas, cuja análise foi realizada pelo procedimento dos núcleos de significação, com embasamento no materialismo histórico e dialético e na psicologia de Lev Vigotski e colaboradores. As conclusões indicam divergências quanto à concepção de criatividade; apontam congruência sobre dificuldades materiais para trabalhar o tema na escola; evidenciam a ausência de discussões sobre o assunto nos cursos de formação inicial e destacam necessidades formativas que integrem teoria e prática, contribuindo para desenvolver a criatividade como função psicológica superior.

Palavras-chave: Criatividade. Formação de professores. Prática pedagógica. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

The article aims to understand the meanings attributed by preschool teachers to the development of creativity and how, based on these meanings, they plan pedagogical actions aimed at children. It is justified by the relevance of problematizing reductionist conceptions about the role of creativity in human development processes and contributing to the expansion of discussions on the topic in schools, improving teacher training processes at initial and continuing levels. The research, with a qualitative approach, collected data through interviews, whose analysis was carried out using the procedure of meaning cores, based on historical and dialectical materialism and the psychology of Lev Vygotsky and collaborators. The conclusions indicate divergences regarding the conception of creativity; point out congruence regarding material difficulties in working on the topic in schools; highlight the lack of discussions on the subject in initial training courses; and highlight training needs that integrate theory and practice, contributing to the development of creativity as a higher psychological function.

Keywords: Creativity. Teacher training. Pedagogical practice. Historical-cultural psychology.

¹ Esta pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

² Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3510-3491>. E-mail: msucena@gmail.com.

³ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1163-3551>. E-mail: Itale.luciane@unifesp.br.

1 Introdução

O desenvolvimento tecnológico tem imposto, nos últimos tempos, desafios aos limites das capacidades humanas, como a criatividade. Esse termo, amplamente utilizado no cotidiano, é objeto de estudo em diversos campos científicos. Dependendo do contexto, diferentes interpretações são atribuídas: no Marketing, a criatividade é vista como uma ferramenta para o desenvolvimento de novos produtos; na Psicologia, busca-se entender os processos envolvidos em seu desenvolvimento; na Educação, explora-se como as práticas escolares podem ser organizadas para favorecer o pensamento criativo; e nas Artes, surgem múltiplas definições sobre o conceito (Silva, et. al., 2016).

Neste texto, a criatividade será abordada na interseção entre a Psicologia e a Educação.

Os estudos de Guilford (1950), um dos percussores na pesquisa sobre o tema, descrevem que a criatividade está relacionada ao pensamento divergente, que é a capacidade de gerar múltiplas ideias ou soluções para um problema, enfatizando originalidade, fluência e elaboração. Para Guilford, a criatividade ocorre no pensamento e está vinculada a um potencial criador, que se baseia em habilidades cognitivas específicas que permitem ao indivíduo inovar e produzir ideias originais. Ele destacou que a criatividade é um elemento importante para a criação, sendo uma manifestação do uso inovador e original de conhecimentos e habilidades previamente adquiridos.

Torrence (1966), definiu a criatividade como “o processo de se tornar sensetivo a problemas, deficiências e lacunas; formar ideias ou hipóteses com relação a estes problemas ou deficiências, testar estas hipóteses; comunicar os resultados, modificando e retestando sempre que necessário estas hipóteses” (Alencar, 1993, p. 28). O autor ampliou os estudos desenvolvidos por Guilford ao incorporar novos elementos para identificar a capacidade criativa de uma pessoa, associando a presença do pensamento criativo a traços de personalidade como sensibilidade a problemas, fluência ideativa, flexibilidade, originalidade, expressão de emoções, fantasia, curiosidade, perspectiva incomum, consciência de

si, versatilidade, capacidade para realizar integração, combinações e sínteses, disposição para correr riscos, persistência, entre outras.

Amabile (1996) criou o modelo componencial, que introduz os fatores sociais na compreensão da criatividade. Para a autora, a criatividade está relacionada a fatores motivacionais, cognitivos, sociais e de personalidade, representando um avanço na pesquisa sobre o tema. Amabile propõe a distinção entre tarefas algorítmicas e heurísticas: uma tarefa algorítmica é realizada seguindo instruções específicas, sem gerar algo novo, como montar um objeto seguindo um manual. Já uma tarefa heurística corresponde a uma ação criativa que gera algo inédito, resultante de um planejamento não orientado por instruções preestabelecidas, criando algo inexistente (Braga, 2019).

Outro fator que influencia o ato criador é o julgamento das ideias consideradas criativas. Assim, o cognitivo e a personalidade não são os únicos elementos predominantes na criatividade, pois a forma como o meio avalia uma ação criativa afeta diretamente como a pessoa dará continuidade ao processo criativo.

O modelo componencial apresenta três eixos fundamentais para que o ato criativo ocorra: habilidade de domínio, processo criativo e motivação. A habilidade de domínio refere-se aos conhecimentos e competências técnicas que a pessoa possui para resolver um problema. O processo criativo consiste na forma como a pessoa gerencia e articula esses conhecimentos para produzir algo novo. A motivação, por sua vez, é o impulso que leva o indivíduo a criar, podendo ser intrínseca, originada na própria pessoa, ou extrínseca, derivada de fatores externos. Ambas as formas de motivação desempenham papéis importantes no desenvolvimento da criatividade.

A perspectiva sistêmica, desenvolvida por Csikszentmihalyi (2002), propõe que a criatividade resulta da interação entre as dimensões individual e sociocultural. Essa interação ocorre de maneira fluida, na qual a pessoa busca satisfação, felicidade e prazer ao longo do percurso criativo. A perspectiva sistêmica reconhece a relevância da personalidade no processo criativo, mas também valoriza os impactos do sistema social. Um indivíduo, ao estar imerso na

sociedade, é tanto influenciado por questões sociais quanto capaz de influenciá-las. Três fatores são essenciais para o desenvolvimento da criatividade: o domínio (conhecimento), o indivíduo (aspectos genéticos) e o campo (as pessoas que determinam o que é considerado criativo).

Nessa perspectiva, para que algo seja reconhecido como criativo, é indispensável sua validação por um determinado grupo social. Somente com esse reconhecimento uma ação ou ideia pode ser concretizada e ser caracterizada como criativa.

Sternberg e Lubart (1995) desenvolveram a teoria do investimento, segundo a qual uma pessoa é considerada criativa quando é capaz de gerar produtos novos. Para isso, são necessários habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e um ambiente favorável. Nessa perspectiva, uma pessoa criativa identifica algo que não é valorizado socialmente e atribui a esse elemento um novo significado, de forma que sua descoberta seja reconhecida como criativa pela sociedade. Assim, ela atribui valor a algo que anteriormente não o possuía.

Os estudos de Vigotski, que embasam esta pesquisa, foram produzidos no período de 1910 a 1934, sendo, portanto, anteriores aos dos demais autores apresentados. Ao abordar a criatividade, Vigotski enfatiza a importância de observar os fenômenos em sua totalidade, considerando fatores biológicos, ambientais, sociais, históricos e culturais. Para ele, é impossível separar os aspectos individuais dos sociais, já que ambos mantêm uma relação dialética, afetando-se mutuamente.

Vigotski (2009) discute a necessidade de um ambiente favorável para que o ato criativo ocorra. Para o autor, a criatividade é uma função psicológica superior, exclusivamente humana, desenvolvida por meio das interações sociais. Ao fazer uso de instrumentos e signos socialmente estabelecidos, o indivíduo apreende a realidade, internalizando processos sociais construídos ao longo do tempo, o que contribui para o desenvolvimento da consciência e da personalidade.

O ato criativo, segundo Vigotski, não surge do nada, mas resulta de processos de assimilação cultural e de caminhos já percorridos por outros, transmitidos ao longo das gerações. Isso permite novas combinações e

ressignificações. A criatividade, nesse sentido, está intimamente relacionada à imaginação, que se ancora na realidade vivenciada pelas pessoas. Mesmo imagens abstratas têm sua origem em experiências concretas.

Vigotski distingue duas formas de atividades: a “reconstituidora ou reprodutiva”, que reproduz ou repete ações previamente realizadas, baseando-se em memórias, e a “combinatória ou criadora”, que articula vivências e experiências anteriores para gerar algo novo. Ele define a atividade criadora como aquela que tem “como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência” (Vigotski, 2009, p. 13).

A atividade criadora é essencial para a produção social e cultural. Para que ela ocorra, é necessário que o indivíduo tenha acesso a conhecimentos variados, fruto de construções históricas. Esses elementos ampliam as possibilidades de práticas criadoras. Nesse processo, a memória desempenha papel central, pois, mesmo ao criar algo novo, a base está ancorada na realidade concreta, reorganizada e combinada para gerar o inédito.

Como autor de base materialista, histórica e dialética, Vigotski compreende a criatividade a partir de fatores sociais, individuais, culturais e biológicos. Assim, a criatividade não é inata, mas decorre de um meio favorável, capaz de construir um repertório de vivências e conhecimentos que amplie as possibilidades de combinações criativas.

Na contemporaneidade, o campo educacional passou a direcionar maior atenção à criatividade com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica. A BNCC considera a criatividade como uma das competências fundamentais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de seu percurso escolar. Considerando que a escola é um espaço no qual crianças e jovens passam grande parte das suas vidas, compreender como a criatividade se desenvolve torna-se essencial para embasar o trabalho pedagógico.

Em uma revisão de literatura sobre pesquisas relacionadas à criatividade na educação, Marcolino (2023) identificou uma tendência em tratá-la como uma

estratégia didática para o ensino de conteúdos, como o uso de jogos para ensinar matemática ou histórias criativas para alfabetização. No entanto, tais abordagens não aprofundam a complexidade da criatividade, desconsiderando-a como base para o desenvolvimento dos processos de humanização.

Após a apresentação das teorias mais relevantes sobre o percurso da pesquisa em criatividade, que não foram descritas de forma cronológica, serão expostos os objetivos e os procedimentos teórico-metodológicos desta investigação.

2 A pesquisa, seus procedimentos e fundamentos teórico-metodológicos

Esta pesquisa, originada da dissertação de mestrado da primeira autora, sob a orientação da segunda, teve como objetivo compreender como professoras atuantes no segmento da pré-escola significam o desenvolvimento da criatividade e como, a partir dessas significações, planejam ações pedagógicas voltadas às crianças. Com a finalidade de problematizar concepções reducionistas sobre o papel da criatividade nos processos de desenvolvimento humano e ampliar o debate sobre a criatividade no âmbito da ação pedagógica, busca-se também contribuir para o aprimoramento dos processos de formação docente, tanto em nível inicial quanto continuado, no que se refere a esse tema. A pesquisa orienta-se pela seguinte questão: Como as professoras significam o desenvolvimento da criatividade nas crianças?

Para alcançar o objetivo estabelecido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras atuantes na rede municipal de São Paulo. As entrevistas ocorreram por meio de um aplicativo de videochamada e foram gravadas para posterior transcrição. A escolha por esta modalidade de entrevista foi motivada pelo contexto da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, que justificou evitar o contato presencial.

Considerando os cuidados apontados por Antunes et. al. (2023) sobre vantagens e desvantagens das entrevistas remotas em pesquisas qualitativas, destaca-se que as participantes possuíam conexão de internet estável, estavam em locais de sua livre escolha e sem interferências, além de demonstrarem colaboração durante o processo.

As questões abordaram o tema da criatividade, resgatando as percepções das professoras sobre o assunto em diferentes momentos de suas trajetórias de vida. Foram explorados períodos que incluíram infância, adolescência, formação inicial e continuada, bem como experiências profissionais em sala de aula com as crianças.

A escola onde a pesquisa foi realizada está sob a jurisdição da Diretoria de Ensino Jaçanã-Tremembé, situada em uma região periférica e de fácil acesso para as pesquisadoras. Trata-se de uma instituição pública que atende a comunidade nos períodos matutino e vespertino, com uma equipe escolar predominantemente composta por mulheres e um quadro docente formado por profissionais com, em média, dez anos de experiência na rede. A escolha por realizar a pesquisa em uma instituição pública decorreu do interesse e compromisso das pesquisadoras em valorizar o ensino público e o trabalho das profissionais dessas instituições, além de explorar o fenômeno em um território mais afastado do eixo central da cidade.

Para entrada em campo, após autorização da Diretoria de Ensino, algumas escolas da região foram contatadas. Uma delas respondeu positivamente ao convite para participação na pesquisa.

Quanto à escolha das professoras participantes, a pesquisa foi apresentada à equipe gestora com a solicitação de indicação de profissionais que aceitassem voluntariamente participar das entrevistas. As participantes, identificadas por nomes fictícios Beatriz e Lica, foram as que aceitaram o convite.

Beatriz, de 54 anos, é casada, formada em Magistério e Pedagogia, com pós-graduação em Psicomotricidade, obtidos em uma instituição particular. Relatou ter realizado diversos cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura de São Paulo. Atua como professora há 25 anos, sendo 22 na escola atual. Nasceu na periferia da cidade de São Paulo, em uma casa térrea com quintal, onde morava com seus pais e quatro irmãos, próximo à escola em que trabalha.

Lica, de 41 anos, é casada e mãe de dois filhos. Formou-se em Tecnologia da Informação em 2003 e em Pedagogia em 2008, ambas por instituição particular. Concluiu a pós-graduação lato sensu em Educação

Infantil em 2020, também em instituição particular, iniciada de forma presencial e finalizada *on-line* devido à pandemia de Covid-19. Trabalha como professora há 13 anos, sendo 10 na escola atual. Relatou residir desde pequena em uma cidade da região metropolitana de São Paulo, onde estudou em escola particular e cursou o ensino superior. Ao final da entrevista, mencionou ter lido um livro sobre criatividade, demonstrando interesse em buscar fundamentos teóricos para colaborar com a pesquisa.

Ambas as participantes são efetivas, não acumulam cargo e se dedicam exclusivamente à docência. Participam da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo sob o parecer n. 5.315.902.

Os dados coletados foram analisados por meio do procedimento dos Núcleos de Significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). Esse procedimento, fundamentado no materialismo histórico-dialético e na psicologia de Lev Vigotski e colaboradores, também conhecida como teoria histórico-cultural, organiza os dados em etapas: construção de pré-indicadores, construção de indicadores e construção dos núcleos de significação. O objetivo é ir além de descrições, buscando explicações sobre o fenômeno investigado.

Em conformidade com as recomendações dos autores, a construção dos pré-indicadores iniciou-se com a leitura flutuante das entrevistas, aproximando-se do discurso das participantes. Foram realizadas múltiplas leituras para identificar palavras ou frases com contradições, hesitações ou carga emocional. A partir da aglutinação dos pré-indicadores, emergiram os indicadores, segunda etapa da análise, e início do processo de nuclearização. Os indicadores foram organizados por critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição, formando conteúdos temáticos.

A construção dos núcleos de significação foi feita na terceira etapa do processo de análise, momento em que se realizou um esforço interpretativo para sistematizar os dados com vistas a revelar as formas de pensar, sentir e agir de

cada professora em relação ao fenômeno estudado. Superando a dimensão empírica, conforme recomendado por Aguiar e Ozella (2006; 2013), buscou-se destacar a essência do fenômeno articulando os dados às circunstâncias contextuais em que foram produzidos. Em um segundo momento, os núcleos foram integrados em uma análise internúcleos, que sintetizou os pontos de congruência e divergência identificados nos discursos das participantes, revelando como elas atribuem significações ao desenvolvimento da criatividade e como tais significações influenciam suas ações pedagógicas. A análise aqui apresentada trata sobre essa síntese integrativa que revela as congruências e divergências existentes nos discursos de ambas as professoras.

Vigotski (2007) destaca o papel essencial da linguagem no desenvolvimento da consciência. A linguagem, como criação social, utiliza signos e instrumentos culturais para transformar o mundo externo em aspectos intrassubjetivos. Assim, a palavra, unidade fundamental do pensamento discursivo, reflete a realidade na consciência humana.

Ao explicar a importância da palavra para a compreensão da consciência humana, Vigotski afirma que a palavra “representa uma unidade viva do som e significado e que, como uma célula viva de som e significado, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo” (Vigotski, 2009, p. 9). Para o autor, a palavra seria a generalização do pensamento que reflete a realidade na consciência, dessa maneira, buscar compreender o significado da palavra, é entender o pensamento do indivíduo.

Além do significado, compartilhado culturalmente, Vigotski introduz o conceito de sentido, que incorpora elementos subjetivos relacionados às experiências e necessidades individuais. Significado e sentido são conceitos interligados e que se complementam. Assim, de acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, a apreensão articulada dos significados e dos sentidos resulta no que se denomina significações.

Da teoria apresentada, o processo de análise empreendido nesta pesquisa considerou as categorias significado, sentido e historicidade.

3 O que as significações das professoras Beatriz e Lica revelam sobre o desenvolvimento da criatividade

O processo de análise, realizado com base nos referenciais teórico e metodológico previamente descritos, identificou seis pontos que refletem ora tanto congruências quanto divergências no modo como Beatriz e Lica atribuem significações ao desenvolvimento da criatividade, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Pontos de congruências e divergências identificados na análise internúcleos

1 – Escutar as crianças para elaborar as propostas pedagógicas.
2 - Oferecer a exploração de diferentes materialidades.
3 – A criatividade e seu desenvolvimento.
4 – Dificuldades objetivas para a realização da ação pedagógica.
5 – Experiências formativas e criatividade.
6 – A questão teoria e prática na formação inicial e continuada de professores.

Fonte: produção das autoras.

O primeiro ponto, denominado “Escutar as crianças para elaborar as propostas pedagógicas”, evidencia que ambas as professoras procuram ouvir e valorizar os interesses das crianças, propondo atividades que atendam a esses interesses.

Beatriz: A criança é protagonista, não existe mais nada pronto, vem dela o que é a criatividade. A gente busca trabalhar pelo interesse, quando a criança se interessa, mas ela só se interessa quando ela tem algum conhecimento, quando traz alguma coisa.

Lica: Eu comecei a pesquisar ali junto com eles, eu escuto o que eles estão trazendo, não tem como eu falar assim: ‘vou dar tal coisa’.

Esse olhar de respeito às demandas e interesses infantis está em consonância com as normativas presentes no Currículo da Cidade – Educação Infantil, documento que orienta as práticas pedagógicas nas escolas da cidade de São Paulo e está alinhado aos direitos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa atitude permanente de escuta é também o elemento fundamental para a criação de vínculos entre educadoras(es), bebês e crianças, dentro do próprio grupo e entre diferentes grupos, pois a atitude de escuta cria um sentimento de segurança e de pertencimento que favorece o seu bem-estar na UE (São Paulo, 2019, p. 74).

Mesmo partindo da concepção de criança protagonista, que aprende pela interação com outros, com os objetos e com o meio, observa-se, no discurso da professora Beatriz, que as atividades propostas não estimulam processos de pesquisa e aprofundamento que ampliem o planejamento pedagógico para outras possibilidades. Para Davoli (2020), essa prática é denominada “ativismo”, como explicado a seguir:

[...] Outra coisa fundamental que diz respeito às crianças e aos adultos sem distinção é viver, fazer, experimentar – que, apesar de ser importante, não é suficiente. O ativismo é um risco que corremos com as crianças (fazer muitas produções, fazer muitas coisas...). Fazer é importante, mas não o suficiente. Devemos permitir aos meninos e às meninas, e a nós mesmos, tempo para refletir sobre o que se faz e como se faz. São processos de metalinguagem e metaconhecimento que nos permitem construir conhecimento. Quanto mais situações são criadas para refletir em grupo, mais rico será esse processo, pois mais pontos de vista se manifestam. Em um grupo há sempre que ter alguém que questiona o que a maioria opina ou que leva todo o grupo a pensar o porquê das coisas (Davoli, 2020, p. 31).

Essa forma de intervenção revela uma falta de clareza sobre o conceito de protagonismo infantil, o qual não exclui o protagonismo do professor. Valorizar o protagonismo das crianças implica que o professor também assuma um papel protagonista, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem por meio de relações humanas. Cabe ao professor organizar a ação pedagógica de maneira a ampliar a capacidade das crianças de observar e explorar o mundo, não por meio de propostas pontuais, mas através de uma abordagem investigativa que seja significativa e permeie todo o processo pedagógico.

Para isso, é essencial que o professor se apoie em conhecimentos sólidos sobre as etapas e características do desenvolvimento humano, a fim de planejar e direcionar sua ação docente com segurança e clareza. O domínio dessas especificidades permite ao docente, seja na etapa pré-escolar⁴ ou em outras etapas, mediar situações que atendam às necessidades de estimulação das crianças.

Nesse contexto, a escuta ativa, mencionada pela professora Lica, torna-se um elemento indispensável para compreender e atender às demandas e interesses das crianças de forma significativa.

Vigotski (2021) ensina que, no período pré-escolar, a atividade principal⁵ da criança é a brincadeira. Nessa fase, ela desenvolve a capacidade de memorizar fatos e de se desprender temporalmente do concreto, extraindo “o objeto de pensamento da situação temporal e espacial concreta a que está ligado” (Vigotski, 2021, p. 279). Assim, uma ação pedagógica intencional e planejada, que valorize o brincar e estimule a pesquisa para a construção de novas memórias, pode contribuir de forma significativa para dar continuidade aos interesses das crianças.

No segundo ponto, “Oferecer a exploração de diferentes materialidades”, destacou-se a preocupação das professoras em proporcionar às crianças o contato com diversas estimulações, reconhecendo esse elemento como fundamental para o desenvolvimento da criatividade.

Beatriz: A gente tem todo um trabalho, e mais uma vez a criatividade está em jogo porque você está com diversos materiais e não são estruturados. Mas você vai fazer o quê com aquilo? Porque, dependendo da forma como você trabalha, não quer dizer nada, não diz nada, é só sucata. Por isso, a criatividade tem que estar em jogo a todo momento.

Lica: [...], a gente costuma levar os potinhos, as materialidades, as sucatas, como a gente chama, e eles vão brincando com as coisas naquele espaço. Tem lupa, então, vou te levar as lupas, vamos dar uma olhada na árvore, vamos ver se a gente acha bichinho [...].

⁴ Termo utilizado por Vigotski para caracterizar o período de desenvolvimento humano que vai dos 3 aos 6 anos, que tem como atividade principal o brincar.

⁵ Leontiev (2001) define atividade principal como aquela responsável por guiar as transformações mais importantes no desenvolvimento da criança, preparando-a para alcançar um nível de desenvolvimento novo e mais elevado.

Ao apresentarem diferentes materialidades, como elementos da natureza e objetos criados socialmente, as professoras proporcionam a ampliação das experiências relacionadas ao mundo concreto, favorecendo o desenvolvimento das crianças. Trata-se de um aspecto positivo, uma vez que, de acordo com a psicologia histórico-cultural, a apropriação do mundo externo e a constituição do psiquismo ocorrem por meio da interação com os símbolos e signos desenvolvidos socialmente.

Essas materialidades, quando incorporados às brincadeiras, tornam-se instrumentos que permitem às crianças colocar em prática os usos sociais atribuídos a eles. Dessa forma, ao brincar de faz de conta, as crianças exploram sua imaginação, que é a base para o desenvolvimento da criatividade. Esse ponto de congruência no discurso das professoras está alinhado, vale lembrar, a uma orientação do Currículo da Cidade, documento que utiliza o termo materialidade de forma mais ampla do que o termo materiais, que pode ser confundido com materiais escolares:

O termo “materialidade” procura expandir o significado de materiais, que podem ser compreendidos por alguns como aqueles de uso escolar. No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades (São Paulo, 2019, p. 34).

No terceiro ponto, “A criatividade e seu desenvolvimento”, analisa-se como cada professora compreende o conceito de criatividade.

Beatriz: [criatividade é] transformar uma situação ou um objeto em outra coisa; é dar um sentido diferente. [...] Eu acho que isso é ser criativo e, agora, na minha vida como um todo, as crianças são referências para mim de criatividade.

Lica: é você inovar aquilo que você já tem, você pegar diversas ideias também e aumentar aquilo que você já tem. [...] Ser criativo é você procurar meios, porque você não nasce criativo, acho que o meio te ajuda, as suas vivências, é que nem eu te falei, as leituras, suas pesquisas, é isso.

Para Beatriz, a criança é naturalmente criativa, e a sua criação está relacionada ao modo como atribui sentido a objetos ou situações, aproximando-se da visão de Guilford, que destaca a capacidade cognitiva como fator relevante para o desenvolvimento da criatividade. Por outro lado, a professora Lica amplia essa ideia ao incorporar todo o percurso histórico de um objeto ou ideia, evidenciando que a criação é fruto de um processo de reflexão anterior, sustentado por condições favoráveis ao surgimento do novo, pela superação do que já foi feito. Essa perspectiva ressalta a importância das interações sociais e do avanço da sociedade na criação de novas necessidades.

Quando questionadas sobre a existência de crianças menos criativas que outras, ambas as professoras concordam que as diferenças decorrem da variação de estímulos oferecidos. Para elas, o estímulo é essencial para o desenvolvimento da criatividade, embora cada uma apresente uma visão distinta sobre como esses estímulos devem ocorrer.

Para Beatriz, o papel da família, especialmente da figura materna, aliado ao contexto social em que a criança vive, são os principais fatores para o desenvolvimento da criatividade. Ela enfatiza que a mãe é uma referência fundamental para proporcionar segurança à criança, permitindo que ela se expresse criativamente.

Beatriz: Eu lembro dessa expressão da criatividade em ações. Eu lembro que a gente tinha que organizar a casa e a minha mãe dava tarefa para cada um fazer. Eu era pequena, ficava atrás deles [irmãos], mais brincando do que fazendo a tarefa. Quando tinha que encerrar a casa, que era de piso de cimento colorido [...].

Já para a professora Lica, o brincar livre tem um papel mais relevante no desenvolvimento da criatividade, pois nesses momentos as crianças têm a oportunidade de criar de maneira espontânea, sem a interferência de um adulto.

Lica: Não que a criança seja mais criativa, eu acho que elas tiveram mais oportunidades de brincar livre.

De fato, o brincar livre desempenha um papel importante no desenvolvimento da criatividade, pois, durante a brincadeira, as crianças desenvolvem as habilidades essenciais para a imaginação e a memória. Ao brincar de faz de conta, a criança incorpora papéis que socialmente ainda não é capaz de exercer, compreendendo seus limites e testando hipóteses e observações no ato de brincar. Esse processo é fundamental, pois promove mudanças psíquicas que contribuem tanto para o desenvolvimento da sua personalidade quanto da criatividade.

Vigotski explica que “a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (Vigotski, 2021, p. 214). Assim, ao brincar de motorista, por exemplo, a criança não imita um único motorista, mas generaliza as características de todos os motoristas que observou anteriormente. Essa ação reflete suas observações sobre situações vividas que, por meio da brincadeira, podem ser experimentadas e ressignificadas.

A imitação de ações e gestos dos adultos, para a criança, não é uma simples encenação, mas uma ação retirada da vida real, como destacado por Leontiev:

O conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica, aquilo que chamamos ação, é assim a ação real para a criança, que a tira da vida real. Assim sendo, ela não é nunca enquadrada arbitrariamente; ela não é fantástica. O que a distingue de uma ação que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação, i.e., a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado (Leontiev, 2001, p. 126).

A ação do brincar, como mencionado anteriormente, evidencia que o processo é o elemento mais importante, pois permite a realização dos desejos e dos afetos que motivam a brincadeira. Embora considerada uma ação real, é por meio da brincadeira que a imaginação é despertada. Em outras palavras, são as atitudes realizadas durante o brincar que conduzem a criança a imaginar, não é a imaginação que origina a ação.

É preciso acentuar que a ação, no brincar, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (Leontiev, 2001, p. 127).

Ainda sobre o desenvolvimento da criatividade, as professoras manifestaram-se a seguinte forma:

Beatriz: Têm os momentos de livre escolha, como eu falei, os brinquedos estão sempre ao alcance deles, e aí eles vão escolhendo. E a gente tem uma regra, um combinado.

Lica: Livremente, livre, de forma que, se eu quero gastar um rolo de fita, tudo bem. Eu tenho que dar essa possibilidade para criança, porque ela vai errar algumas vezes, se ela vai ficar segura usando muita fita... Mas o movimento que ela fez, a cena ali, para ela, é importante. A segurança que ela vai ter que achar que tem muita fita ali grudada, vai estar seguro, então, ela vai criar alguma coisa.

Apesar de ambas as professoras reconhecerem a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criatividade, para Beatriz esses momentos de exploração espontânea das crianças com diferentes materiais não deixam de ser direcionados, pois a professora menciona que existem regras e combinados. Já a professora Lica entende tais momentos como uma experiência proporcionada pelo brincar livre, também associado à exploração de materiais diversos. Nesse contexto, as crianças vivenciam o faz de conta, desenvolvem a capacidade de imaginar, trazem memórias para as brincadeiras e criam novos mundos e descobertas.

O quarto ponto, “Dificuldades objetivas para a realização da ação pedagógica”, evidencia como as professoras percebem os desafios enfrentados para o exercício da ação pedagógica.

Na visão das professoras, o número excessivo de crianças por turma dificulta tanto a escuta das necessidades infantis quanto o planejamento de espaços e atividades significativas que atendam a todos. Além disso, ambas destacam a ausência de um segundo docente para exercer a dupla docência como um obstáculo adicional ao processo pedagógico.

Beatriz: A questão, às vezes, é o número de criança e você estar sozinha, porque às vezes você vai trabalhar algum material que requer um olhar assim mais atento.

Lica: O número de alunos dificulta, eventualmente, o tipo de material porque, por exemplo, pelo jeito que eu sou, tem coisas que vão surgindo ali na hora, então, eu não planejei.

A Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) n°. 28, de 29 de agosto de 2024, art. 14, estabelece que, na educação infantil, uma sala pode contar com até 28 crianças por docente. No entanto, o § 1º do mesmo artigo prevê “Nas regiões onde houver demanda e considerando a universalização de atendimento para a faixa etária de pré-escola, respeitada a capacidade física das salas, o número de crianças nas turmas de infantil deverá ser ampliado”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil recomendam que o “número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e famílias”. Essas diretrizes sugerem, para agrupamentos de crianças de 4 e 5 anos uma proporção de até 20 crianças por professor (Brasil, 2013, p. 91).

Gentili (2009), explica que, durante o processo de universalização do ensino, não foram implementadas políticas que superassem as exclusões sociais históricas presentes na escola. Essa lacuna impacta diretamente nas condições materiais para a oferta de uma educação entendida como direito humano fundamental, essencial para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Os relatos das professoras expressam congruência em suas percepções sobre como suas condições objetivas de trabalho dificultam o desenvolvimento da ação pedagógica. Essa situação dificulta a escuta ativa e a organização de práticas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. As professoras reivindicam condições de trabalho que, ao valorizarem o papel social da escola pública e de seus profissionais na formação das novas gerações, oportunizem aos mais pobres, que dependem dessa escola, melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo em contextos frequentemente marcados por movimentos de privatização do ensino (Marcolino, 2023).

No quinto ponto “Experiências formativas e criatividade”, as professoras relatam as experiências formativas que vivenciaram nos âmbitos escolar, universitário e da formação profissional continuada, além de compartilharem as significações que atribuem a essas experiências.

Beatriz: No início, no Infantil 1 tinha os teatros. As professoras faziam os conteúdos de ciências, de geografia, elas criavam teatrinhos e a gente tinha que apresentar. Até chamavam as famílias, e a gente apresentava isso lá no palco da escola. Eu achava muito gostoso fazer isso, era bem criativo: da água, do ciclo da água, eu achava muito legal fazer isso, os teatros na escola.

Beatriz: Infelizmente, o meu magistério não foi ligado nada a muita criatividade, a não ser nas festas juninas que a escola promovia, e era interessante. [...] No curso de pedagogia, indiretamente, eu acho que foi trabalhado sim, mas que ainda eram outros conceitos.

A professora Beatriz menciona memórias da educação básica que foram significadas como favorecedoras ao seu desenvolvimento criativo, em contraste com as lembranças associadas à sua formação inicial, tanto no curso de magistério quanto de pedagogia. Essas experiências parecem impactar não apenas a maneira como ela concebe a criatividade e seu desenvolvimento, conforme destacado em seus depoimentos anteriores, mas também a organização de sua ação pedagógica

Beatriz: No passado não dá pra pegar muita coisa não, porque era muito fechado, muito quadradinho. É difícil, às vezes, a gente na sala de aula fugir disso, porque foi a sua formação. Por isso, quando eu falo para você que às vezes é muito difícil você em sala de aula se desconstruir para permitir que a criança seja ela mesma, você tem que se podar [...].

Ao reconhecer as dificuldades de organizar seu trabalho seguindo as premissas do Currículo da Cidade, Beatriz admite que suas experiências formativas influenciam diretamente sua ação profissional. Mesmo consciente das mudanças conceituais na Educação Infantil, ainda se percebe presa a concepções classificadas como tradicionais.

Sobre suas memórias formativas, a professora Lica expressa o seguinte:

Lica: Em 1980 e pouco a minha escola já tentava fazer isso, essas coisas mais lúdicas. Eu me lembro no ensino médio, por exemplo, a gente não ficava decorando fórmulas. Nunca decorei fórmula. A gente era motivada a partir de uma pequena fórmula, a desenvolver, a gente tinha que aprender a desenvolver a fórmula para chegar na fórmula final, para chegar no resultado [...].

Lica: [...] Para mim a minha faculdade foi bem pobre. Eu achei que ela foi bem conteudista mesmo. Eu sei elaborar um plano de aula de conteúdo, mas acho que não foi bacana não. O que eu tenho é agora a pós-graduação, que, como foi focada em Educação Infantil, aí já é outra coisa... é só vivências boas [...].

A professora Lica destaca memórias da educação básica como inovadoras, enquanto descreve a formação inicial universitária como conteudista e de baixa contribuição para o desenvolvimento de sua criatividade. Em contrapartida, as experiências obtidas com a pós-graduação são consideradas mais significativas devido à abordagem vivencial do curso. Ao correlacionar seus depoimentos com os pontos anteriormente discutidos, percebe-se que Lica busca organizar sua ação pedagógica de forma a oferecer às crianças experiências semelhantes às vividas como significativas em sua formação, valorizando o brincar livre, a exploração de espaços e materiais como oportunidades para construções que favorecem o ato criativo constituído no contexto social.

É importante destacar que ambas as professoras relatam memórias positivas relacionadas à criatividade na educação básica e como essas memórias contrastam com as experiências formativas posteriores. Esse aspecto sugere que a formação inicial e continuada se empobrece quando organizada de forma desconectada da realidade e das demandas escolares.

Problematizando essa questão, Oliveira e Cericato (2022) ressaltam que, no Brasil, a formação inicial para a docência ocorre, predominantemente, em instituições particulares de ensino, onde, muitas vezes, prevalecem modelos transmissivos. Esses modelos não estimulam a autonomia dos futuros professores nem promovem o desenvolvimento de

procedimentos teórico-metodológicos e científicos para lidar com problemas do cotidiano escolar. Como consequência, ao enfrentarem questões para as quais não foram preparados, professores formados nesse modelo não dispõem de ferramentas adequadas para solucioná-las.

Quando a formação inicial não é suficiente para aprofundar reflexões sobre a prática docente, a formação continuada acaba sendo sobrecarregada com a tarefa de preencher essas lacunas, o que pode representar desperdício de recursos financeiros. Para as autoras, a formação continuada deveria concentrar-se no aprofundamento e na inovação, por meio de projetos desenvolvidos no contexto escolar, alinhados ao projeto pedagógico de cada instituição e articulados com universidades e grupos de pesquisa, responsáveis pela produção de conhecimento, tradicionalmente as universidades públicas em nossa realidade.

No sexto e último ponto “A questão teoria e prática na formação inicial e continuada de professores”, complementa-se a discussão apresentada no quinto ponto. Ao relatarem suas experiências formativas, Beatriz e Lica evidenciam certa dificuldade na compreensão da relação entre teoria e prática, apresentando uma visão dualista desse processo.

Beatriz: [...] Ter vivências, porque senão você não consegue. Se você só ficar na teoria e nos cursos de formação, você não vai despertar o que tem dentro de você. A intenção é você abrir as portas que estão fechadas dentro de você, como adulto, para você poder abrir a das crianças. Você tem que estar conectada, a criatividade nasce disso. Então eu acho que nos cursos de pedagogia deveria ter esse tipo de formação, colocar na prática mesmo, nas vivências.

Lica: A prática, é isso que a gente sempre reclama para coordenadora, que não adianta você ficar lendo livros e mais livros, lendo textos e mais textos, vendo vídeo, se você não faz isso na prática. [...] Eu acho que a prática é tudo, [...] tem que ser na prática mesmo para você se apropriar e passar para o seu aluno.

Essa postura dualista em relação à teoria e à prática revela uma compreensão equivocada, pois teoria e prática não existem de forma isolada: a teoria se concretiza na prática. A ausência de concepção teórica pode levar a docência a processos de desprofissionalização, dificultando ao professor refletir criticamente sobre seu trabalho aproximando a ação pedagógica de práticas contraditórias, reprodutivistas e sem intencionalidade definida.

Esse aspecto é perceptível nos relatos das professoras, como na demonstração de incompreensão sobre o protagonismo infantil, na conceituação sobre criatividade e seu desenvolvimento e na subvalorização da formação teórica em detrimento da prática nos processos formativos. Vázquez (1968) alerta que ninguém é a-teórico, pois o ser humano interage constantemente com as ideologias presentes na sociedade:

Não poderíamos dizer, de modo algum, que vive num mundo absolutamente a-teórico. O homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. [...] Sua consciência nutre-se igualmente de aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos etc. Nunca se enfrenta um fato puro: ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo – com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva [...] (Vásquez, 1968, p. 8-9).

Assim, o discurso das professoras explicita um dos desafios aos processos de formação docente, em nível inicial e continuado: superar a dicotomia entre teoria e prática. É necessário promover a clareza das teorias que fundamentam a atuação docente, com o objetivo de construir uma ação pedagógica consciente e intencionalmente planejada.

4 Considerações finais

Este artigo discutiu como professoras da pré-escola, atuantes na rede pública municipal de ensino de São Paulo, atribuem significações ao

desenvolvimento da criatividade e como, a partir de suas significações, planejam as ações pedagógicas voltadas às crianças.

Os dados demonstraram que as significações atribuídas pelas professoras ao desenvolvimento da criatividade refletem concepções únicas e particulares, mas também se entrelaçam a outras partilhadas na cultura, marcadas pelo tempo histórico em que vivem, constituindo suas trajetórias de vida. Seus relatos rememoram experiências vividas na infância, família, escola, entre outras partilhadas na trajetória formativa e da atuação profissional.

Foi interessante observar como as professoras divergem em suas concepções sobre a criatividade e seu desenvolvimento. Para uma, a criança é naturalmente criativa; para a outra, a criatividade não é inata, mas formada por meio das interações sociais. Entretanto, a professora que afirma que a criatividade é inata também defende que a família, especialmente a mãe, e a escola, desempenham papéis fundamentais nesse desenvolvimento. Essa contradição em seu discurso parece resultar de lacunas formativas que dificultam uma compreensão mais aprofundada do tema. Essa concepção conflitante parece resultar em uma ação pedagógica reprodutivista e direcionada pelas orientações estipuladas pela rede de ensino.

Apesar das divergências, há congruência em outros aspectos. Ambas as professoras relataram memórias positivas relacionadas à criatividade na Educação Básica, mas percebem um empobrecimento durante a formação inicial, indicando a ausência de discussões sobre o tema nos processos formativos para a docência.

Um ponto marcante foi a fragilidade formativa das professoras em relação à criatividade, especialmente no que tange à articulação teoria e prática. Ambas demonstraram um desprezo pela formação teórica em favor da prática, o que resulta em ações pedagógicas pouco fundamentadas, pontuais e baseadas apenas no interesse imediato das crianças, sem compreender conceitos essenciais para a organização das atividades.

O fortalecimento da formação profissional poderia contribuir para que as professoras compreendessem a criatividade em sua complexidade, uma função

psicológica superior que, conforme postulado pela psicologia histórico-cultural, é basilar para os processos de criação humana e, portanto, fundamental para avanços nos campos da ciência, da tecnologia e da transformação social, motivo pelo qual seu desenvolvimento na infância, por meio da prática escolar intencional e planejada é tão essencial.

No entanto, um trabalho dessa magnitude requer professores bem formados, com conhecimento das etapas e características dos processos de desenvolvimento e aprendizagens humanos, pois como ensina Weisz (2003, p. 23), “para interpretar adequadamente o que está acontecendo com a aprendizagem de seu aluno, o professor precisa de um conhecimento que é produzido no território da ciência. Isso porque, na verdade, a gente consegue ver apenas o que tem instrumentos para compreender”.

Conforme evidenciado na literatura (Candau, 1996, 1997; Imbernón, 2010, 2011; Nóvoa, 2013; Oliveira; Cericato, 2022), os processos formativos tendem a ser mais eficazes quando respondem às dificuldades vivenciadas pelos professores no exercício de seu trabalho na escola. Assim, sugere-se a construção de propostas formativas articuladas ao projeto pedagógico das escolas e às instituições responsáveis pela produção de conhecimento e pesquisa educacional.

Além disso, as duas professoras também destacaram as dificuldades enfrentadas devido às condições objetivas de trabalho e reivindicaram melhorias para oferecer uma educação que promova o desenvolvimento integral das crianças, motivo pelo qual reforça-se que o fortalecimento da formação profissional deve ser acompanhado do fortalecimento da escola pública.

Por fim, em tempos de inovações tecnológicas, quando as capacidades humanas são desafiadas pela inteligência artificial, é essencial refletir sobre o que verdadeiramente torna o homem humano e sobre como a ação pedagógica pode favorecer o processo de humanização.

Apesar das limitações da pesquisa, que contou com a experiência de uma parcela dos profissionais da escola, as reflexões aqui apresentadas podem ser representativas de outros contextos na rede pública. A pesquisa pode subsidiar discussões sobre propostas formativas que desmistifiquem concepções

reducionistas acerca da criatividade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar, promovendo sua inclusão nas políticas educacionais voltadas para a formação de professores.

Como sugestões para futuras investigações, propõem-se a realização de estudos que utilizem abordagens multimétodos, com amostras maiores, permitindo novas triangulações e aprofundamento dos dados aqui apresentados.

Significados en el desarrollo de la creatividad: aportes a la formación docente

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo comprender los significados que las maestras de educación preescolar atribuyen al desarrollo de la creatividad y cómo, a partir de estos significados, planifican acciones pedagógicas dirigidas a los niños. Se justifica en la pertinencia de problematizar concepciones reduccionistas sobre el papel de la creatividad en los procesos de desarrollo humano y contribuir a la ampliación de las discusiones sobre el tema en las escuelas, mejorando los procesos de formación docente en los niveles inicial y continuo. La investigación, con enfoque cualitativo, recopiló datos a través de entrevistas, cuyo análisis se realizó mediante el procedimiento de núcleos de significado, basado en el materialismo histórico y dialéctico y la psicología de Lev Vygotsky y colaboradores. Las conclusiones indican divergencias en cuanto a la concepción de la creatividad; señalar la congruencia respecto a las dificultades materiales en el trabajo del tema; Destacar la falta de discusiones sobre el tema en los cursos de formación inicial y destacar las necesidades de formación que integren teoría y práctica, contribuyendo al desarrollo de la creatividad como función psicológica superior.

Palabras clave: Creatividad. Formación de profesores. Práctica pedagógica. Psicología histórico-cultural.

5 Referências

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S.. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

ALENCAR, Eunice. M. L. S. *Criatividade*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1993.

AMABILE, T. M. *Creativity in context: update the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview, 1996.

ANTUNES, L. R.; SILVA, A. H.; FLECK, C. F.; GALANOS, A. K. Podemos marcar um meet? Reflexões sobre os usos da entrevista não presencial como técnica de coleta de dados. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 561–583, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.27.591>.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRAGA, N. P. *Processo criativo e práticas docentes na percepção de professores da Educação Superior*. 2019. 201f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Fluir: a psicologia da experiência ótima e medidas para melhorar a qualidade de vida*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2002.

DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 27-42.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez., 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>.

GUILFORD, J. P. Creativity. *American Psychologist*, v. 5, p. 444-454, 1950.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

MARCOLINO, M. *Significações atribuídas por professoras da pré-escola ao desenvolvimento da criatividade*. 2023. 304f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 2023.

OLIVEIRA, L.H.M de P.; CERICATO, I. L. Significações da formação continuada para o professor coordenador. *Atos de Pesquisa em Educação*, v.17, n. 1, p. e9862, 2022. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e9862>.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). *Instrução Normativa* Secretaria Municipal de Educação – SME n.º 28, de 29 de agosto de 2024.

SILVA, J. C.; MENDOZA, H. J. G.; CHIRONE, A. R. da R.; EDA, A A. A. de S. Criatividade e desenvolvimento do pensamento criativo nos estudos de Torrance, Ostower e Majmutov. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 3, n. 1, p. 19-32, 2016.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. *Defying the crowd cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press, 1995.

TORRENCE, E. P. *The Torrance tests of creative thinking norms*. Technical Manual Research Edition. Princeton: Personnel Press, 1966.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.

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

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Livro para professores).

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento*. Escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução Zoia Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática 2003.

Recebido em fevereiro de 2025.

Aprovado em maio de 2025.