

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469840604>

ATIVIDADE CRIADORA COLETIVA: UNIDADE DE RESISTÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE

Maria Nizete Azevedo, Ana Luiza Bustamante Smolka

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4480>

Submetido em: 2022-07-21

Postado em: 2022-07-22 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

ATIVIDADE CRIADORA COLETIVA: UNIDADE DE RESISTÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE

MARIA NIZETE DE AZEVEDO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6827-9963>

ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2064-3391>

RESUMO: Processos imaginativos e criadores de professoras dos anos iniciais de escolarização são analisados neste trabalho, à luz da Teoria Histórico-Cultural, ancorados, sobretudo, nos conceitos de trabalho social em Marx e atividades reprodutiva e criadora em Vigotski e interlocutores. Intentou-se responder à pergunta: na atividade docente, quais elementos falam de processos imaginativos e criadores? O contexto de pesquisa abrange o trabalho docente de professoras de uma escola envolvida em um projeto de parceria colaborativa universidade/escola. A análise de atividades de ensino, mediada pela unidade de análise atividade criadora coletiva mostrou, por um lado, a coexistência das atividades reprodutiva e criadora no trabalho docente: processos de criação emanam das e entre atividades reprodutivas prescritas, constituindo-se e sendo constituidores de práticas coletivas de resistência; por outro lado, um ato criativo essencialmente coletivo, entretido por elementos oriundos da relação entre imaginação e realidade, emergem da interrelação entre experiências pessoais, profissionais, alheias e históricas, com fortes enlances emocionais. Evidenciou-se o coletivo como unidade de resistência, no qual a imaginação de cada sujeito é, ao mesmo tempo, por ele sustentada e fonte de criação coletiva. Esses resultados levam à defesa de que ações colaborativas entre docentes as convidam para a atividade de imaginação e criação, pois a riqueza do vivenciado não seria promovida por trabalhos docentes isolados. Afinal, o trabalho coletivo e a autoria docente sobre esse trabalho, mediados pela imaginação, são pilares para a construção da docência como atividade humana, como práxis.

Palavras-Chave: imaginação e criação, trabalho docente, anos iniciais da escolarização, atividade criadora coletiva, relações de ensino.

COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY: RESISTANCE UNIT OF TEACHING WORK

ABSTRACT: Imaginative and creative processes of teachers in the initial years of schooling are analyzed in this work, in the light of the Historical-Cultural Theory, anchored, above all, in the concepts of social work in Marx and reproductive and creative activities in Vygotsky and his interlocutors.

¹ Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Diadema (SP), Brasil. <maria.nizete@unfiesp.br>

² Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas (SP), Brasil. <asmolka@unicamp.br>

An attempt was made to answer the question: in the teaching activity, which elements speak of imaginative and creative processes? The research context encompasses the teaching work of teachers from a school involved in a collaborative university/school partnership project. The analysis of teaching activities, mediated by the unit of analysis collective creative activity, showed, on the one hand, the coexistence of reproductive and creative activities in teaching work: creative processes emanating from and between prescribed reproductive activities, constituting and constituting collective practices of resistance; on the other hand, an essentially collective creative act, interwoven by elements from the relationship between imagination and reality, emerge from the interrelationship between personal, professional, foreign and historical experiences, with strong emotional bonds. The collective was evidenced as a unit of resistance, in which the imagination of each subject is, at the same time, sustained by him and a source of collective creation. These results lead to the defense that collaborative actions between teachers invite them to the activity of imagination and creation, as the richness of the experience would not be promoted by isolated teaching work. After all, collective work and teaching authorship on this work, mediated by imagination, are pillars for the construction of teaching as a human activity, as praxis.

Keywords: imagination and creation, teaching work, early years of schooling, collective creative activity, teaching relationships.

ACTIVIDAD CREADORA COLECTIVA: UNIDAD DE RESISTENCIA DEL TRABAJO DOCENTE

RESUMEN: En este trabajo se analizan los procesos imaginativos y creadores de los docentes en los primeros años de escolaridad, en el marco de la Teoría Histórico-Cultural, anclados, sobre todo, en los conceptos de trabajo social en Marx y de actividades reproductivas y creadoras en Vygotsky y sus interlocutores. Se intentó responder a la pregunta: ¿qué elementos hablan de procesos imaginativos y creadores en la actividad docente? El contexto de la investigación abarca el trabajo de las docentes de una escuela que participan en un proyecto de colaboración entre la universidad y la escuela. El análisis de las actividades de enseñanza, mediado por la unidad de análisis actividad creadora colectiva, mostró, por un lado, la coexistencia de actividades reproductiva y creadora en el trabajo docente: procesos de creación emanan de y entre actividades reproductivas prescritas, constituyendo y siendo constituyentes de prácticas colectivas de resistencia; por otro lado, un acto creativo esencialmente colectivo, entretejido por elementos provenientes de la relación entre imaginación y realidad, emerge de la interrelación entre experiencias personales, profesionales, ajenas e históricas, con fuertes enlaces emocionales. El colectivo se evidenció como una unidad de resistencia, en la que el imaginario de cada sujeto es, al mismo tiempo, sostenido por él y fuente de creación colectiva. Estos resultados llevan a defender que las acciones colaborativas entre docentes invitan a la actividad de imaginación y creación, ya que la riqueza de la experiencia no sería promovida por el trabajo docente aislado. Al fin y al cabo, el trabajo colectivo y la autoría docente sobre esta obra, mediada por la imaginación, son pilares para la construcción de la docencia como actividad humana, como praxis.

Palabras clave: imaginación y creación, trabajo docente; primeros años de escolaridad, actividad creadora colectiva, relaciones de enseñanza.

INTRODUÇÃO

“Já descobriram quem sou? (...)

No fundo sou todo mundo e todo mundo sou eu
No mundo das Ciências nós vamos nos encontrar!”

Professoras³ dos anos iniciais são impelidas a planejar um evento para recepcionar um amigo secreto, um personagem misterioso. Para tanto, imaginaram e criaram ações didáticas com enigmas a serem desvendados pelas crianças, como esses descritos no prólogo. À luz de Vigotski e interlocutores, analisamos essas ações didáticas para desnudar elementos que falam dos processos imaginativos e criadores dessas docentes.

Dois pilares deste estudo mostram a sua relevância: a âncora teórica, a destacar o conceito de trabalho social em Marx e os conceitos de atividade reprodutiva e criadora em Vigotski; o vínculo da pesquisa a um amplo projeto de parceria colaborativa universidade/escola, com ações que envolveram a gestão e o trabalho pedagógico na busca por melhorias do ensino. As relações construídas com as professoras da escola parceira, interlocutoras desta pesquisa, datam de três anos, as quais, regidas por laços de confiança e colaboração, abriram as portas da sala de aula, lugar por excelência das vivências, por conseguinte, dos afetos e das (im)possibilidades de ensinar e de aprender.

Pautar a imaginação e a criação no contexto do trabalho docente, no atual momento conjuntural, soa de modo paradoxal, a nosso ver, com potencial emancipatório e libertador, a saber do quão agudo está o projeto de desmonte da educação pública, cada vez mais explícito em suas faces: salarial, condições de trabalho, alinhamento e padronização curricular. Conceber que a imaginação está na base do ato educativo é pretender mostrar a essência de humanização guardada no ser social que é o professor, tendo em vista a dinâmica de controle sobre o seu trabalho. Educar e criar perfazem um caminho de resistência às condições de um trabalho alienante. Essas condições concretas de vivência do trabalho docente abriga as discussões aqui propostas, entretecidas no âmago das relações interpessoais a nos dizer do coletivo como unidade de resistência nas tensões da atividade criadora.

A ATIVIDADE IMAGINATIVA E CRIADORA: PILAR DA CRIAÇÃO DO MUNDO HUMANO

O trabalho compreendido como atividade produtiva humana guarda em sua essência a função imaginativa e criadora, a qual responde pelo processo de humanização. De acordo a Pino (2006, p. 49-50), atividade criadora, no movimento histórico da humanidade, deu o rumo da evolução da espécie humana, como “aquela que permite aos seres humanos agir sobre a natureza e transformá-la em função de objetivos próprios e, pelo mesmo ato, transformarem-se a si mesmos”.

Tais premissas incitam a lembrança de uma citação de Karl Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, é um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula, e controla seu metabolismo com a Natureza.

³ Referimo-nos às professoras no gênero feminino, pois não há professores (gênero masculino) no coletivo docente.

(...) Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ela e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1985, p. 149).

Marx refere-se ao caráter teleológico, produtivo e transformador do trabalho como atividade mediada realizada pelo homem em sua relação de intercâmbio com a natureza. Nas relações intrínsecas ao trabalho, signos e instrumentos são interpostos entre o homem e o objeto em transformação, cujo produto tem em si materializada a essência humana. Essa materialização é o processo pelo qual a totalidade dos instrumentos produzidos guarda em si a marca humana; contém em si, a um só tempo, a objetivação imediata do trabalho de quem o produziu e a objetivação cumulativa das tantas gerações precedentes.

Qualquer objeto produzido em qualquer período da história humana carrega marcas humanas e constitui-se como fruto da imaginação de quem o planejou, transferida para as futuras gerações. Essa produção justifica a compreensão da criação como “um processo de herança histórica em que cada forma que se sucede é determinada pelas anteriores” (Vigotski, 2009, p. 42). Imaginar, produzir e objetivar-se perfazem o processo de criação do mundo humano.

Até então referimo-nos ao trabalho como atividade humana, intencional, coletiva, a qual sustenta o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Entretanto, situa-se, também, nessa história o lado negativo do trabalho – a alienação. Angel Pino (2006, p. 51) nos lembra que Marx referiu-se ao trabalho alienado como “obra e criação dos próprios homens, ou melhor, daqueles que detêm historicamente o poder de decidir as estruturas de relação das sociedades”. Essa negatividade não é inerente ao trabalho, mas a uma condição histórica. Significa dizer que nas próprias condições históricas e materiais, são gestadas tanto a alienação como as condições para sua superação. Pino nos diz que é a visão dialética, legada por Marx, que nos possibilita enxergar essa reversibilidade, a de que há “por trás do lado negativo dos acontecimentos históricos o lado positivo que nele se oculta (...) como um acontecer dinâmico, e não como um acontecimento estático previamente determinado”. Enxergamos na face oculta do trabalho alienante, o trabalho como atividade humana – o trabalho criador.

O trabalho docente está inserido nessa dimensão dialética, sem eximi-lo nem da condição de atividade humana criadora e nem da condição de trabalho historicamente e culturalmente alienado. Por um lado, admitimos o seu potencial como “trabalho de ensinar”, como é denominado por Smolka (2021), movimentado por um campo de relações mediadas, estabelecidas com e para pessoas, portanto de caráter interpessoal, como tal, realizado numa relação de aproximação à qualidade da atividade humana ou práxis.

Por outro lado, reconhecemos na dinâmica social e econômica da atual sociedade, a ausência de políticas públicas favoráveis à viabilização de uma educação sistêmica e respeitada à altura de sua importância social. Consideramos a constante iminência da dicotomia concepção-execução tão premente nas tensões “entre as intenções e as possibilidades de atuação dos sujeitos/professores e aquilo que, sendo resultante das relações sociais historicamente estabelecidas, se (inter)põe – se impõe e ao mesmo tempo se oculta” (SMOLKA, 2021, p. 11). A essência desta discussão não é senão a dissociação entre teoria e prática, traduzida na “vivência desse trabalho pelas professoras”, evidenciando “as dificuldades, as desigualdades, as contradições, apontando para a realização do trabalho pelo avesso”.

A possibilidade de se realizar esse “trabalho pelo avesso” nos anima a persistir na defesa da docência como um campo de potencialidades que ora esconde as condições históricas de criação-alienação, ora escancara uma e/ou outra, compondo assim a sua tessitura diária em seu afã de ocupar os espaços escolares, particularmente a sala de aula, como lugares de práticas sociais, por conseguinte, como lugares de produção de significações.

A IMAGINAÇÃO COMO UMA ATIVIDADE COMPLEXA – PILAR DA ATIVIDADE CRIADORA

Com base em Vigotski (1998; 2009), assumimos a imaginação não apenas como uma função psíquica entre outras, mas como uma atividade complexa, a considerar o seu caráter interfuncional. Vigotski (1998, p. 127) nos fala da possibilidade de elevar a imaginação à condição de “sistema psicológico” por considerá-la como a “união real de várias funções em suas peculiares relações”. Nessa mesma obra, Vigotski ressalta a interfuncionalidade entre imaginação e linguagem, ao dizer que:

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (VIGOTSKI, 1998, p. 122).

Liberar-se da realidade para penetrar-se com mais profundidade nessa realidade: eis um movimento dialético imprescindível para os processos imaginativos, a considerar que uma “penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade (...)” (VIGOTSKI, 1998, p. 129). A criação do novo a partir do já existente, requer a liberação do imediatamente percebido e apreendido, requer que o pensamento extrapole os limites da realidade circundante, mobilizando novas imagens, novas palavras, criadas por meio de novas conexões.

Vigotski (1998, p. 122-123) refere-se também aos enlaces entre imaginação e formação de conceitos no início da idade de transição (adolescência), cuja importância é extraordinária no desenvolvimento “das mais diversas, das mais complexas combinações, conexões e relações. (...) não só o aparecimento em si da linguagem, mas os momentos cruciais mais importantes do desenvolvimento são ao mesmo tempo momentos cruciais no desenvolvimento da imaginação infantil”.

Com base nesses pressupostos, Cruz (2011, p.103) estabelece relações entre imaginação, linguagem e cognição e conclui que conceber a imaginação em tal grau de complexidade potencializa estudos sobre processos de significação e, desse modo, converge para a possibilidade de situá-la em um especial lugar nas “práticas sociais e educativas”. Essas relações são estabelecidas por Barbosa e Batista (2019, p. 49) ao discutirem sobre criatividade no ensino de conhecimentos físicos no Ensino Médio. Análises de respostas de estudantes os levaram a concluir que “(...) a expressão criativa dos estudantes resulta da combinação de ao menos duas funções mentais, a imaginação e o pensamento em conceitos”. Vigotski enfatiza que a imaginação

manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza,

tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2011, p. 14).

Segundo Vigotski, na esfera do comportamento humano há duas formas de atividade, a reconstituidora ou reprodutiva e a criadora ou combinatória. A primeira, estabelece estreita ligação com a memória, pois consiste essencialmente em repetir condutas anteriormente criadas e reviver situações antes já vividas: “(...) quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes” (VIGOTSKI, 2009, p. 12). A plasticidade do cérebro humano constitui a base orgânica dessa atividade, a explicar por que certas experiências ficam marcadas ou conservadas em nossa memória, das quais lançamos mão para nos adaptarmos a novas situações e resolvermos problemas, cujas soluções requerem a reprodução de experiências antes vividas e de procedimentos adotados anteriormente. Embora importante, a atividade reprodutiva não responde por todas as necessidades humanas, pois se os seres humanos se limitassem apenas a reproduzir experiências passadas e conservadas na memória, viveriam voltados para o passado, apenas repetindo o já feito, sem nada criar.

Felizmente, as marcas dessa experiência no cérebro não ficam estagnadas, são ressignificadas e ampliadas, tornando-se fonte para a realização de outra atividade, a criadora ou combinatória, “(...) aquela que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). É, exatamente, a atividade criadora que nos liberta do passado e nos possibilita deslocar no tempo e no espaço, seja para um passado desconhecido, seja em uma projeção do futuro.

Vigotski critica a ideia de que a criação está na vida de apenas algumas pessoas geniais e não de todas:

Reconhecemos de bom grado e prontamente a criação na atividade de Tolstói, Edison e Darwin, porém é corriqueiro pensarmos que na vida de uma pessoa comum não haja criação. (...) a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Somos todos capazes de criar!! Ainda que levemos em consideração condições materiais e subjetivas favoráveis e desfavoráveis, bem como a maior ou menor amplitude e riqueza da atividade imaginativa ao longo do desenvolvimento, a “criação é o destino de todos” (Vigotski, 2009, p. 16). Essa compreensão guarda em si a essência da igualdade social – demarca a perspectiva humanista sobre a construção de uma nova sociedade e sobre os rumos da psicologia e de suas investigações sobre o desenvolvimento humano - a de que todos, sem exceção, devem ser vistos a partir de suas potencialidades. Como disse Gonçalves (2019, p. 79) essa perspectiva anunciada por Vigotski “(...) acaba por contrapor e invalidar cientificamente qualquer teoria que tenha a pretensão de defender a existência dualizada e idealizada dos que são e dos que não são capazes de criar”.

Pequeno, Barros e Pederiva (2019, p. 210) afirmam que compreender a criação como um privilégio invalida “o caráter relacional da existência, em que a criação é um atributo do ser humano”, com consequências radicais para o âmbito educacional, pois se “uma pessoa acredita que não cria, não pode acreditar que possui papel ativo e responsabilidade sobre algo que caracterize o surgimento do novo, que pode manifestar-se tanto externamente para o mundo, quanto internamente para si”.

O caráter de complexidade da imaginação e da atividade criadora a ela ligada é destacado por Vigotski (2009), ao enfatizar o seu processo psicológico, o modo como acontece e o seu caráter lento e gradativo. Como toda função mental superior, desenvolve-se a partir “de formas mais elementares e simples para outras mais complexas” (p. 19). A compreensão desse processo psicológico perpassa pelo esclarecimento sobre as quatro formas principais de relação entre imaginação e realidade.

A primeira forma demonstra a inexorável relação que há entre imaginação e realidade, uma vez que a realidade e a experiência anterior são fontes inesgotáveis de elementos, alçados, combinados, modificados e reelaborados pelo mecanismo psicológico da imaginação, resultando na composição da obra imaginada. Isso implica considerar que há uma relação de dependência entre a atividade imaginativa/criadora e a quantidade e qualidade da experiência anterior, pois é essa experiência que se constitui como fonte de materiais para construções da fantasia.

A segunda forma de relação da imaginação com a realidade, embora reafirme a existência da relação de dependência entre a imaginação e a experiência, configura-se como mais complexa, ao tratar de outras experiências, qualitativamente diferentes – a experiência alheia ou de outrem e a experiência histórica. Vigotski distingue ambas as experiências:

Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionamos chamá-la de experiência histórica. Junto disso deve se situar a experiência social, a de outras pessoas (...). Disponho não apenas das conexões que se fecharam em minha experiência particular (...) mas também das numerosas conexões que foram estabelecidas na experiência de outras pessoas (VIGOTSKI, 2004, p. 65)

A terceira forma de relação entre imaginação e realidade abrange a mútua relação entre imaginação e emoção, manifestada de duas maneiras: na influência dos sentimentos e estado de ânimo da pessoa na seleção de imagens a serem combinadas em seu processo de imaginação; e na influência dessas imagens na expressão desses sentimentos. Segundo Vigotski (2004a), a emoção compõe o sistema psicológico como uma função psíquica superior, como tal, exerce o seu papel nas relações interfuncionais imanentes à atividade imaginativa em suas dinâmicas formas de relações com a realidade.

A última forma de relação entre imaginação e realidade amplia a complexidade desse sistema por articular as três formas anteriores em um movimento que expressa o “círculo completo da criação”, traduzido pelo conjunto de ações que compõe, por assim dizer, a “experiência duplicada” humana, como é explicitado por Vigotski:

No movimento das mãos e nas modificações do material, o trabalho repete o que já havia sido feito na mente do trabalhador, como modelos semelhantes aos mesmos movimentos ao mesmo material. (...) Conhecemos convencionalmente este novo comportamento como experiência duplicada (VIGOTSKI, 2004, p. 66)

Nesse círculo completo, a imaginação, inicialmente no plano mental, “precisa ser completada, realizada num artefato, numa obra; precisa tomar uma forma, tornar-se um produto que possa integrar, de maneira objetiva, a produção humana” (SMOLKA, 2009, p. 30). Esse novo artefato, seja material ou simbólico, logo comece a fazer parte da realidade, passa a exercer influência sobre todas as coisas desse mundo real, por ser dotado de “uma nova força ativa” (VIGOTSKI, 2009, p. 30) a modificar essa realidade.

No “círculo completo da atividade criativa da imaginação” evidenciam-se as diversas funções que se inter-relacionam, seja o pensamento realizado nas palavras; seja a emoção emanada nos afetos e efeitos emocionais despertados pela estética da criação; seja na atenção mediada, bem como nos implícitos fatores intelectuais e emocionais que perfizeram a produção imaginária de seu(s) autor(es) desde a sua(s) percepções e combinações de imagens até retornar à realidade ao tomar forma em um artefato real.

Vigotski (2009, p. 35) complexifica a atividade imaginativa ao se referir à sua “história intensa” e ao dizer que o ato criativo “costuma ser apenas o ato catastrófico que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto”.

A atividade imaginativa está condicionada à realidade, a determinadas condições concretas, nas quais gestam necessidades, desafios, anseios e desejos que impelem o processo imaginativo e criador. Em sua base há uma “origem motriz”, a qual, por alguma razão, nos inquieta e nos mobiliza; por trás de todo ato criador há intenções implícitas e explícitas que criam essa força motriz, que promove a busca das condições imprescindíveis, capazes de transformar as necessidades e anseios no próprio movimento psicológico da imaginação.

Como em um círculo completo, o processo circunscrito pela imaginação e criação tem seu início nas condições materiais e concretas da realidade e ganha corpo no processo de produção humana, realizando-se em algum produto físico ou conceitual, tal como Vigotski (2009, p. 58) enfatiza: “Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade”.

Com essa ressalva, pretende-se reafirmar o postulado de Vigotski (2009; 2018; 2021) em sua coerência com o materialismo histórico e dialético - a natureza social da formação das funções psíquicas superiores, resultantes da conversão das práticas sociais em culturais. Em suma, não há imaginação e nem criação que não sejam frutos de processos sociais, culturais e históricos.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES COM O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Para o estudo dos processos imaginativos e criadores na atividade docente, aproximamo-nos dos três princípios metodológicos propostos por Vigotski: (1) substituição da “análise dos fatos pela análise de processos”, cujo “problema básico a ser considerado torna-se naturalmente a restauração genética de todas as ocorrências no desenvolvimento de determinado processo” (VIGOTSKI, 2021, 129); (2) “consiste em opor os problemas descritivos e explicativos da análise” para que se cumpra o desafio de “revelar especificamente as verdadeiras relações e conexões dinâmico-causais que são a base de qualquer fenômeno”; (3) a necessidade de estudar historicamente um fenômeno desde a sua gênese, o apreendendo em movimento, em pleno processo de mudanças.

Em coerência com esses princípios, enfrentamos o desafio de conceber os processos imaginativos e criadores não como fatos isolados, mas como processos inseridos na dinâmica das relações constituintes da docência e nela constituídas. Ainda que nos refirmamos ao ato criador como um fato, tornou-se necessário tomá-lo em seu movimento de produção e imaginação criadora.

Qual a gênese de determinados processos imaginativos e criadores? Quais seus elementos históricos e processuais? Desses processos, o que de fato é perceptível e apreensível para ser tomado como ponto de partida? Como superar o imediatamente aparente para se aproximar da essência do

fenômeno, de modo a “(...) capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial”? (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226). Eis a complexidade da atividade científica.

Outro desafio metodológico encontra-se na análise por unidades, defendido por Vigotski, em contraposição ao método de decomposição da totalidade em elementos isolados, proposto pela psicologia tradicional. O que Vigotski (2009a, p. 08) define por unidade?

Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. (...) a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, próprias do organismo vivo, é a verdadeira unidade da análise biológica.

No esforço metodológico e analítico empreendido neste processo investigativo, propomos a atividade criadora coletiva, como unidade de análise - a menor parte que possui as características da totalidade das relações estabelecidas entre professoras em seus processos imaginativos e criadores. Como unidade, a atividade criadora coletiva contempla, de modo irredutível e indecomponível, as relações entre a atividade de cada professora, suas experiências pessoais e profissionais, alheias (dos outros) e históricas, bem como os enlaces emocionais. Atentamo-nos não para processos imaginativos e criadores de uma ou de outra professora, mas para a dinâmica imanente às inúmeras relações semióticas das quais resultam a produção coletiva.

Definir a atividade criadora coletiva como unidade de análise não foi uma tarefa trivial. Inicialmente, problematizamos a possibilidade de se tomar como unidade a imaginação mediada e, depois, a atividade imaginativa. Todavia, apesar de não desconsiderarmos a natureza e o caráter social da atividade individual chegamos à conclusão de que a atividade criadora coletiva encarna em si a tessitura e reelaboração dos inúmeros fios/signos compartilhados por cada pessoa envolvida no processo. O movimento criado entre as professoras, além de sustentar a tessitura individual, possibilitou o entrelaçamento dos fios, isto é, as peculiares relações, próprias da atividade criadora coletiva, numa dinâmica indecomponível.

Enfim, a essência da atividade criadora coletiva está condensada no núcleo da pergunta que orientou esta pesquisa: na abrangência da atividade docente de professoras dos anos iniciais, o que evidencia seus processos imaginativos e criadores?

A pesquisa e o contexto – as condições concretas de realização da atividade docente e das ações colaborativas do projeto de parceria universidade e escola

A investigação, base deste trabalho foi vinculada a um projeto de parceria colaborativa entre uma escola pública que atende anos iniciais e duas universidades, cuja intenção foi buscar melhorias para o ensino nas três instituições, a partir da atuação na formação inicial e continuada de professores, relações de ensino em ciências e matemática e gestão democrática.

Ao longo dos últimos três anos, as ações foram centradas na e com a escola, mediadas por vivências colaborativas e pelo acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas, tanto no período presencial como no remoto (pandemia Covid-19). As ações dos pesquisadores foram voltadas, prioritariamente, para os ensinamentos de ciências e matemática, áreas de formação dos cursos de licenciaturas

de ambas as universidades. Apesar dessa aparente disparidade, a considerar a etapa de escolarização atendida pela escola, considerou-se as peculiaridades da organização do ensino na escola e nem se esqueceu de que, embora as professoras sejam pedagogas, são responsabilizadas pelo ensino nas diversas áreas do conhecimento.

Os ensinamentos de ciências e de matemática, em um contexto geral, mais especificamente na rede de ensino, na qual insere-se a escola parceira, acontecem em condições distintas. Constatou-se a quase ausência de orientações e incentivo para a realização do ensino de ciências, diferente do ensino nas áreas de português e matemática, marcados pelo controle e intensa cobrança para que sejam desenvolvidos de acordo com o que está prescrito no material didático fornecido pela Secretaria de Educação.

Com o estreitamento dos laços de colaboração, os pesquisadores foram tomando consciência do lugar que o ensino de ciências ocupava nas práticas pedagógicas, não apenas em relação aos processos de alfabetização na língua materna, mas também sobre o seu desprestígio em relação aos ensinamentos de matemática e de português. Havia sempre uma indagação que mobilizava o coletivo: como articular a alfabetização na língua materna com as demais áreas? Como tornar o ensino nas áreas um instrumento com potencial para mobilizar e subsidiar os processos de alfabetização e de produção de significados? Essas questões levaram à constituição de processos colaborativos que privilegiavam o planejamento e realização de atividades de ensino integradoras – as áreas do conhecimento eram articuladas a partir de um determinado eixo temático ou situação desencadeadora com conteúdo de uma determinada área.

Fóruns de estudos e reflexões, realizados periodicamente na escola e em uma das universidades, constituíram-se como lugares de encontro e de partilha de conhecimentos e de experiências. Destaca-se o devido estudo do conteúdo dos materiais didáticos, coordenado pelas professoras da escola, o qual possibilitou compreender e agir com respeito diante da contradição que imperava na atuação docente: seguir cegamente esses materiais ou tomá-los como apoio didático e criar a partir de seus conteúdos. Em todo o percurso, a queixa mais ouvida foi a dificuldade em romper com o limite que esse material impunha e impõe ao planejamento das ações didáticas. Nessas condições concretas, a impressão de marcas de autoria/criação, configurou-se como uma arena incessante de lutas.

A despeito dessas condições impostas ao trabalho docente, muitas atividades de ensino integradoras foram planejadas e desenvolvidas em colaboração com parceiros das universidades. Para análise neste trabalho, selecionamos a intitulada “A chegada do esqueleto na escola”, criada para receber um modelo anatômico de um esqueleto humano, adquirido com a verba da agência de fomento, a qual o projeto de parceria estava vinculado.

Essa escolha justifica-se por mostrar um evento que envolveu todos os sujeitos da escola e por concentrar inúmeras ações concebidas pelo coletivo docente, o que significa dizer que todas as professoras da escola são interlocutoras desta pesquisa. Esse evento, registrado em conversas, vídeos e imagens enviados pelas professoras por meio da plataforma WhatsApp, ocorreu durante uma semana, no período de 21/10 a 25/10 de 2019, com ações no pátio da escola, concomitantes a ações nas salas de aula, as quais se estenderam até novembro.

Organização da análise: A experiência duplicada das professoras na atividade de ensino “A chegada do esqueleto”

A análise, pretensamente interpretativa, processual e histórica, foi organizada a partir da articulação dos dois planos da *experiência duplicada* das professoras em sua atividade criadora coletiva: o “Roteiro para a chegada do esqueleto” e sua realização junto às crianças. Eis, sua estrutura: (1) Preâmbulo para a análise: o planejamento do evento – a chegada do esqueleto na escola; (2) A atividade criadora coletiva – o ato criativo ganha vida na alegria das crianças; (3) A atividade criadora coletiva e sua origem motriz. Para a análise do desenvolvimento da atividade criadora coletiva, a organizamos em cenas, por representar recortes representativos do ato criativo em realização: Cena 1: um envelope gigante com uma carta do amigo secreto para as crianças; Cena 2: O amigo secreto despachou sua mala... E cadê o nosso amigo? Ih, ele perdeu o trem! Cena 3: O amigo secreto envia uma mensagem via e-mail; Cena 4: Chegou apenas um bilhete do nosso amigo secreto! Cena 5: Cheguei!!!! Leia a poesia que fiz para vocês e adivinhem quem sou eu. Neste trabalho, analisamos apenas as cenas 1 e 5.

Essa análise foi cotejada com depoimentos contidos em reuniões videogravadas: Encontro_ATPC (19/11/2019) e uma conversa com duas das professoras em 01/11/2021. As professoras citadas no corpo da análise receberam nomes fictícios.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Preâmbulo para a análise: o planejamento da atividade de ensino – “a chegada do esqueleto na escola”

Com a aquisição do modelo anatômico do esqueleto, as professoras decidiram promover um evento para recebê-lo. A professora Ane fez o seguinte relato em uma das reuniões do projeto na escola (ATPC_19/11/2019):

(...) Eu [profa. Ane] e Iraí ficamos de planejar as ações de recepção junto com os professores dos dois períodos; Iraí rascunhou os tópicos junto com a profa. Mira (...); Mira, a partir da ideia inicial, elaborou o roteiro, explorando elementos do personagem misterioso que chegaria na escola com o desejo de conhecer os alunos; criou-se um clima de suspense por meio de pistas e tarefas a serem cumpridas pelas turmas ao longo da semana a fim de despertar desejos, mexer com emoções dos alunos; a coordenadora Tetê, prontamente se envolveu no preparo dos recursos e ficou com a função de todos os dias trazer as pistas e tarefas para os alunos; as professoras dos dois períodos ficaram de registrar por meio de fotografias, vídeos e complementar as ações em salas de aula, leitura, exibição de vídeo e discussões.

O movimento descrito pela professora Ane já nos dá pistas para a análise da atividade criadora – a natureza coletiva da criação e suas variadas intenções. A professora fala em nome do coletivo. Não apenas uma professora estava mobilizada pela vontade de construir um grande evento, não apenas grande, mas imbuído de surpresa, mistério, desejo e fortes emoções. Já nos fala da capacidade imaginativa das professoras, dos inúmeros signos mobilizados para cada ato de linguagem interior e de pensamento, materializados, a princípio, na linguagem escrita no “Roteiro para a chegada do esqueleto”. Nesse roteiro consta o plano de ação e de divisão de trabalho em detalhes - uma ação didática para cada dia da semana, cuja base de comunicação e de mediatização era um determinado gênero de escrita (carta, bilhete, e-mail e poemas). A coordenadora incorporou os papéis de porta-voz do “amigo secreto” (professoras) ao

apresentar e animar, ao atribuir vida e movimento às atividades imaginativa e de criação do coletivo, do qual ela fazia parte. Essas ações didáticas ganham mais vida, ao serem ressignificadas pelas crianças. Vamos assistir as cenas e conversar sobre seus conteúdos:

A análise da atividade criadora coletiva: o ato criativo ganha vida na alegria das crianças

Cena 1: Um envelope gigante com uma carta do amigo secreto escrita em um pergaminho

Figura 2 – Envelope gigante.



Fonte: Banco de dados do projeto de parceria universidade e escola.

No primeiro dia, as crianças, ao chegarem no pátio, onde acontecia o recreio e as refeições, foram surpreendidas com um envelope gigante afixado no alto de uma das colunas do recinto. As crianças antes de se sentarem no chão do pátio ficaram em torno do envelope tentando ler o que nele estava escrito. Algumas crianças leram em voz alta e informaram às demais que a carta estava endereçada “aos alunos da escola ...”, tal como estava escrito na frente do envelope, no campo destinatário ... e no verso, o nome do remetente: “amigo secreto”. Além disso, notaram que no alto do envelope, no canto direito, havia uma grande interrogação.

O envelope simboliza a experiência humana cultuada pela necessidade de se comunicar por meio de cartas nele guardadas e veiculadas. Essa cultura nos diz que há um padrão de escrita a ser seguido para o preenchimento do envelope - na frente o destinatário e no verso o remetente. Ainda mais, não se trata de um envelope qualquer, a considerar os padrões de formato e de cores, verde e amarelo, tal qual aquele da empresa dos Correios no Brasil. As professoras pensaram em outro detalhe - o referido envelope está com selo, o que não pode faltar no endereçamento de uma carta. O que as professoras queriam nos dizer com mais este elemento de sua criação? Primeiro, que na experiência humana, o selo representa não apenas o valor a ser pago pelo envio da correspondência, mas também a impressão de uma marca no canto direito do envelope. Segundo, mais importante, a marca impressa pelas professoras - o selo criado por elas - é o símbolo da interrogação (?), o que nos leva a imaginar e a interrogar... esse símbolo tem em si encarnada qual imaginação? Supomos que seja representativo de elementos alçados de suas experiências pessoais e da experiência social inscrita no sistema de signos da língua culta.

A interrogação é o símbolo da curiosidade, seja ela espontânea ou epistêmica (FREIRE, 2001); é o símbolo do questionamento e da busca por respostas - caminho por excelência que conduz, a

um só tempo, à produção científica no âmbito da história humana e à produção de significações na esfera das práticas didáticas. Esse símbolo pode conter suas intenções de incentivar a imaginação, de constituir um lugar para essa função psíquica na escola, pois como diz Cruz (2011, p. 103) em nossas escolas não há lugar para a imaginação, e sem lugar, “acaba contida, disciplinada, o que talvez produza, entre outras coisas, saberes (saberes?) que passam ao largo das motivações, desejos e necessidades das crianças (...)”.

E o tamanho do envelope? Será a “paixão” pelo exagero, da qual nos fala Vigotski? Ele nos diz que a paixão pelo exagero, característico da imaginação da criança, mas também do adulto, guarda “fundamentos internos muito profundos, que, em parte, consistem na influência que o nosso sentimento interno tem sobre expressões externas” (VIGOTSKI, 2009, p. 37). As professoras, em seus processos combinatórios, alçaram a imagem real do envelope, nas suas dimensões naturais, digamos assim, e, sob a influência de fatores internos, distorceram essas dimensões e as reelaboraram em novas dimensões, devolvendo o envelope para a realidade em um tamanho gigante. Confeccionaram o novo envelope com suas próprias mãos, tal qual o imaginaram mentalmente. Algum sentimento interno as levou ao exagero, pois “Exageramos porque queremos ver as coisas de forma exacerbada porque isso corresponde à nossa necessidade, ao nosso estado interno” (VIGOTSKI, 2009, p. 37).

Nesta cena, temos também a carta. A carta, além de ser um gênero de escrita, um conteúdo curricular, é também um modo de se comunicar com alguém, de dizer algo a alguém, de transmitir notícias, experiência que perfaz a história humana e história de vida dessas professoras. A imagem da carta pode ter sido haurida pelo impulso de algum sentimento, o qual pode ter suscitado da memória alguma experiência marcante, alguma emoção advinda de uma boa ou de uma má notícia comunicada por meio de uma carta. Não podemos esquecer da mútua influência que há entre imaginação e emoção.

Bem, vamos, então, abrir o envelope e retirar a carta? ... qual a nossa surpresa? Ao invés de encontrarmos uma carta escrita em um papel branco – lá estava um enorme rolo de papel pardo – melhor dito, um “pergaminho”, denominação dada pelas professoras ao objeto, suporte de materialização da linguagem escrita por meio da qual o amigo secreto se comunicou com as crianças. Ao confeccionar esse suporte de escrita, as professoras procuraram produzi-lo a partir de um modelo imaginado, retirado da experiência histórica da humanidade, mais precisamente da história do papel, e de suas experiências pessoais, por sua vez, resultante de suas incorporações culturais, advindas da experiência social ou alheia.

Como as professoras souberam da existência do pergaminho, se nunca o manipularam? Como sua imagem saltou às suas memórias a ponto de ser escolhida para compor o movimento coletivo de imaginação criadora? Não há outro locus de respostas, senão a experiência alheia. Essa experiência foi o que as possibilitou acessar a experiência histórica, registrada e conservada nos livros ou em outro suporte. Mais que isso, foram suas capacidades imaginativas, mediadas pelas experiências alheia e histórica, que transcenderam um passado muito distante e não vivido por elas, para daí, não apenas imaginar um objeto novo a partir de um existente, mas torná-lo real, atribuindo-lhe um papel a cumprir no corpo de uma ação didática. O pergaminho, produzido pelas professoras, agora, faz parte da cultura daquela escola, agora é um objeto de sua história.

O novo pergaminho, portanto, tem em si cristalizados não apenas os processos imaginativos das professoras, suas combinações e recombinações dos materiais apreendidos da realidade, mas também processos imaginativos e conhecimentos cumulativos de todos aqueles que, mobilizados pela necessidade de criar um suporte para registrar e conservar seus pensamentos e memórias, perceberam no couro de jovens animais, a matéria prima e o seu processo de transformação em um suporte de escrita; tem em si

generalizado, não apenas a imagem histórica desse novo objeto, mas a força cumulativa dos seres humanos que labutaram e sofreram na produção dos antigos pergaminhos, sem esquecer do sacrifício dos animais e nem do ato de sacrificá-los. Afinal, o pergaminho faz parte do nosso imaginário, o qual deve ser lembrado não apenas como um objeto que compõe a memória da história humana, mas, sobretudo, como um produto oriundo do trabalho humano, o qual tem em si engendrado a força corpórea daqueles e daquelas que os produziram e os produzem (MARX, 1985).

Continuação da Cena 1 - A leitura da carta do “amigo secreto”

Finalmente, vamos assistir à cena desenvolvida no pátio entre a coordenadora (CP) Tetê e as crianças. Como vimos na imagem (Figura 3), a coordenadora está sobre um palco improvisado, com o “pergaminho” em uma de suas mãos. As crianças acomodadas no chão, estão prontas para ouvir o que a CP tem a lhes dizer.

Figura 2 – a leitura da carta



Fonte: Banco de dados do projeto de parceria universidade e escola.

CP – Bom dia, crianças. Nós receberemos a visita de um amigo aqui na escola ... vocês viram um envelope pendurado? Pois é, o nosso amigo ele entrou na onda da correspondência e mandou uma cartinha para a gente! Só que ele escreveu a carta em um pergaminho (mostra o rolo em uma de suas mãos).

C1 – O que é pergaminho?

CP – Pergaminho era uma carta escrita num rolo, olha como ele é grande! Vamos lá [ela abre o pergaminho, desenrolando-o sobre as crianças]. As crianças dão risadas.

CP - Nossa, enorme. Estava inspirado, heim!

CP - Vamos lá: “queridos alunos, estou ansioso para conhecer vocês. Estou cheio de novidades, maluquinho para dividir tudinho com vocês. Meus ossos chegam a tremer de tanta emoção só de pensar que logo nos encontraremos. Mas, preciso da ajuda de vocês, toda escola que eu visito, ganho um nome carinhoso, bem bonito e bem legal. Preciso que vocês escolham um nome para mim. Converse com seu professor, coordenador, diretor e comece a pensar. Pensem em um nome bem divertido”.

A CP interrompe a leitura e pergunta: Será que ele é engraçado? Será que é um palhaço? Ele quer um nome divertido. Será que é um palhaço? Aiaiai. [as crianças gritam eufóricas]. Ih, olha o que aconteceu? (pausa): “Mas perdi o trem” (aumenta o tom da voz e fala com pesar).

As crianças falam em coro – Ahhhhhh.

CP - Coitado, perdeu o trem. [ouve-se muitos risos e gritos das crianças]. Continua lendo: “eu vou me atrasar um pouquinho e não vou conseguir me apresentar como queria, mas para facilitar o trabalho de vocês com a escolha do meu nome, vou propor enigmas sobre mim”.

CP pergunta: o que é enigma, gente?

Crianças – Charadinhas.

CP – Charadinhas, né? “Durante toda a semana, irei deixar pistas de como eu sou. Quero ver quem é bom de adivinhar. Fiquem bem, divirtam-se, e até mais. Assinado: Amigo secreto”.

CP – Quem será que é esse amigo secreto, heim? [As crianças falam juntas]. Olha, então a gente vai esperar as pistas que ele vai mandar pra gente durante toda a semana pra gente escolher um nome pra ele e tentar descobrir quem é esse amigo secreto. Combinado?

Crianças: siiimmm.

O conteúdo da carta, outro ato imaginativo e criador das professoras, ganha vida ao ser interpretado pela coordenadora em sua comunicação com as crianças. Em paráfrase a Vigotski (2009), pensamento e imaginação marcharam juntos na atividade imaginativa e criadora de cada professora e, juntos, foram realizados na linguagem escrita que nos transmitiu o enredo, criado coletivamente. Como já foi dito por Vigotski (2009a, p. 409): “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Os elementos alçados em seus processos imaginativos foram combinados e recombinaados por seus atos de pensamento, o que significa dizer que pensamento é ação, é movimento, como tal, é um ato de produção:

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (VIGOTSKI, 2009a, p 409 - 410)

Nesta cena, a linguagem escrita e falada cumpre a sua função mediatizadora ao nos dizer sobre o enredo da história criada para anunciar às crianças a chegada de um visitante: o amigo secreto comunica às crianças que está a caminho da escola, mas que perdeu o trem e que, por isso, vai se atrasar, mas que durante o tempo de sua viagem, ele vai enviar enigmas para que as crianças, ao decifrá-los, vão reunindo pistas e, com elas, vão compondo em seu imaginário a personagem que chegará.

Outro aspecto em destaque é o papel de porta-voz atribuído pelas professoras ao amigo secreto, como aquele que fala em nome de alguém. E, realmente, fala em nome do coletivo, traduzido na inter-relação pensamento e imaginação das professoras, cristalizada nos signos escritos na carta e naqueles que medeiam a conversa entre a coordenadora e as crianças.

Nem é preciso dizer que não há nenhum elemento dessa história/enredo, dessa construção imaginativa, que não tenha sido haurido da experiência anterior das professoras, mobilizadas por elementos subjetivos oriundos de seus (bons) estados emocionais, os quais, além de se combinarem entre si, se combinaram com o estado emocional da coordenadora, aparente em seus gracejos durante a leitura dramatizada da carta. Aliás, a emoção enlaça as palavras escritas das professoras, refletida na entonação da voz da coordenadora. Podemos dizer que a linguagem não realiza o pensamento por si só, mas também a emoção contida nele, a considerar que “(...) a atividade de pensar é precisamente colorida pela emoção e mesmo profundamente afetada” (CLOT, 2006, p.26). Identificamos traços da inter-relação imaginação-emoção-pensamento em várias passagens da cena: na ansiedade do visitante pelo encontro com as crianças; no tremor de emoção dos seus ossos; em sua tristeza pela perda do trem; em seu desejo de ter um nome “carinhoso, bem bonito e bem legal”, escolhido pelas crianças; em estar “maluquinho” para contar suas novidades para a crianças; no clima de suspense e de mistério criado pelos enigmas, entre outras.

Essa emoção colore intensamente o pensamento realizado na voz da coordenadora, em sua leitura dramatizada, ao incorporar elementos da atividade criadora das professoras, deles se apropriar para compor a sua atividade imaginativa, realizada, sobretudo, ao imprimir alegria não apenas na interpretação das palavras das professoras, mas principalmente àquelas criadas por si própria. Durante a

leitura, de modo humorístico, convida as crianças para a euforia e para o riso fácil: “Ele quer um nome divertido. Será que é um palhaço? Aiaiai”. O convite ao riso sobressaiu principalmente quando ela carrega nas expressões “Aiaiai” e “coitado, perdeu o trem”. Na primeira vez que ela diz “Mas perdi o trem”, a sua entonação gerou sentimento de pesar transmitido pelas crianças, ao expressarem, em coro, Ahahahaha. O riso coletivo foi despertado com mais força quando a coordenadora, em tom zombeteiro, tingiu com emoção a expressão “coitado, perdeu o trem”. Naquele momento, não houve quem não caísse na gargalhada, estimulada tanto pela entonação da expressão quanto pela resposta das crianças. O riso estava fácil para todos os presentes. Mas a coordenadora não perde a sua concentração e retoma imediatamente à leitura da carta para falar dos enigmas que serão enviados diariamente pelo amigo secreto.

Outro momento hilário foi quando a coordenadora desenrolou o pergaminho gigante sobre as cabeças das crianças: após o susto, o riso. Será que esse desenrolar do pergaminho quis ressaltar o tamanho exacerbado típico de processos imaginativos, tal qual foi comentado acima? Será que foi tudo combinado entre professoras e coordenadora? Será que em seus processos imaginativos e criadores pensaram da seguinte maneira: vamos fazer um pergaminho gigante se desenrolar sobre as cabeças das crianças, não apenas porque na imaginação infantil há ‘paixão pelo exagero’, mas também porque queremos chamar a atenção delas, mexer com as emoções, fazê-las sorrir...? É bem possível! Parece que o trabalho colaborativo entre as professoras as incita de tal maneira, que são capazes de pensar e imaginar mínimos detalhes, e seus efeitos nas crianças, pois além de possibilitar a heterogeneidade nas relações interpessoais, possibilita a combinação das singularidades inerentes à experiência anterior de cada uma, as mobiliza a combinar elementos vividos com novos, atribuindo vida ao novo, ainda que este novo seja uma imagem transposta do passado, como é o objeto histórico - pergaminho.

E as “charadinhas”, como dizem as crianças, qual a essência desse elemento na atividade criadora das professoras? O que ele simboliza? Será o mesmo que a representação simbólica da pergunta impressa no envelope? Sim, por suposto. Os enigmas são os responsáveis pela realização do objetivo docente relativo à construção de um “clima de suspense”, de “mistério”. É consenso entre muitos estudos sobre a imaginação, apoiados em Vigotski, que a fundamental importância dessa função psíquica no desenvolvimento infantil tem sido menosprezada e relegada no processo de escolarização (CRUZ, 2011; MENDONÇA, 2018; entre outros). É bastante animador interpretar que uma das intenções das professoras com a atividade criadora coletiva é promover situações que ativem a imaginação das crianças. Os enigmas estão na sutileza das palavras, como o que está na carta: “Meus ossos chegam a tremer de tanta emoção só de pensar que logo nos encontraremos”. Esse enigma informa às crianças que o amigo secreto além de ter ossos, é capaz de se emocionar, de pensar e de ter ansiedade, ainda que a principal dica para as crianças seja “Meus ossos”.

Prosseguiu-se por mais quatro dias de atividades no pátio, todas orientadas por um determinado enredo transmitido por um gênero de escrita (carta, bilhete, mensagem via e-mail, e um poema). No segundo dia, as crianças encontraram uma mala com um bilhete, informando que o amigo secreto, embora tivesse perdido o trem, conseguiu despachar a sua mala. O bilhete transmitia também o enigma do dia, implícito na música “Vem dançar com a gente” do grupo Palavra Cantada. As crianças cantaram e dançaram ao som da música projetada em um telão. No terceiro dia, a mensagem chegou via e-mail com mais dicas e, junto, um conto de Ricardo Azevedo, intitulado “Se eu fosse esqueleto”. No quarto dia, chegou um bilhete com “beijos gelados”, com a indicação do filme “Viva – a vida é uma

festa” e a tarefa de escrever um bilhete para um colega dizendo o que esperava do amigo secreto. No quinto dia, foi a chegada do esqueleto.

Cena 5: Cheguei!!!! Leia o poema que eu fiz para vocês e adivinhem quem sou eu.

Figura 5 – A chegada do esqueleto



Fonte: Banco de dados do projeto de parceria universidade e escola

O pátio da escola estava em festa! Clima de euforia, as crianças gritam agitadas. A coordenadora pede silêncio e lê um verso do poema:

CP – “Já descobriram quem sou?”
Crianças – Nãoooo
CP – Continua a leitura:
“Não precisa ter medo!
No fundo sou todo mundo e todo mundo sou eu.
Tenho muito que ensinar e muitas viagens para preparar.
No mundo das Ciências nós vamos nos encontrar!
Quem vem comigo?
Pode até parecer estranho, um esqueleto para guiar,
mas para quem não tem medo de perguntar já pode começar!”

Quando a coordenadora aparece com o esqueleto enrolado no TNT azul marinho, as crianças ficam ainda mais eufóricas. Gritam ainda mais, enquanto o tecido vai sendo retirado e desvelado o esqueleto. Quando as crianças se acalmam, a coordenadora diz: Agora que vocês já conhecem o nosso amigo secreto não se esqueçam de escolher um nome para ele, heim! Lá na sala de aula, vocês vão pensar em um nome pra ele. A gente não sabe se é menino ou menino. [uma criança grita: menino]

Estamos diante de mais elementos constituintes da criação coletiva, desta vez, realizada na linguagem em versos de um poema. Como se vê, há um misto de poesia com ação pedagógica, um misto de intenção de afetar a sensibilidade das crianças de modo a transcender “a pura materialidade das coisas” (PINO, 2006, p. 68). Os elementos sensíveis são aqueles enlaçados pelos aspectos emocionais que foram transpostos do imaginário das professoras para o imaginário das crianças, talvez despertados pela possibilidade do medo: “não precisa ter medo”. Fica um questionamento: na imaginação das professoras, qual elemento deu origem à produção do sentimento medo? Do quê as crianças teriam medo? Da caveira? Do fantasma? Talvez! Costuma-se atribuir à caveira e ao fantasma a simbologia desse sentimento, associados ao esqueleto, produzidos culturalmente e incorporados pelas crianças (e adultos também) de suas vivências culturais, ao assistirem filmes e/ou ao ouvirem histórias “mal-assombradas”. A capacidade inerente à constituição cultural humana, “de simbolizar, ou seja, de criar símbolos e

significar as coisas” (PINO, 2006, p. 67) e de apoiar-se em significações pré-existentes e delas produzir novas, perfaz a atividade imaginativa e criadora dessas professoras e das crianças também.

Para a criação desse poema e de todas as demais ações da atividade criadora coletiva, ao que tudo indica, as professoras levaram em consideração características peculiares da imaginação da criança em fase escolar, como por exemplo, o seu “gosto por contos e histórias fantásticas”, além do “exagero e imprecisões e as alterações das experiências reais”, todas elas, hauridas de seus conhecimentos e experiências profissionais. Tal como explicita Vigotski (2009, p. 44), a “infância é considerada a época em que a fantasia é mais desenvolvida (...)”, o que não significa dizer que a criança seja capaz de imaginar mais do que um adulto, e nem que sua imaginação seja mais rica, embora confie “mais nos produtos de sua imaginação” e o faça com mais liberdade. A capacidade imaginativa da criança desenvolve-se ao longo do processo de seu desenvolvimento geral, atingindo a sua maturidade na fase adulta. Esse amadurecimento está atrelado ao avanço da formação de suas funções psíquicas, igualmente fundamentais, como percepção, memória e, sobretudo, a linguagem.

Mas, os adultos têm fantasia? Sim!!! Tomamos a imaginação criadora das professoras, como exemplo, cujos produtos advieram de suas fantasias amadurecidas. Essa fantasia, materializada nos versos do poema, nos diz da natureza social e pessoal das combinações imaginativas das professoras, impregnada, por exemplo, nos versos “No fundo sou todo mundo e todo mundo sou eu”; “Tenho muito que ensinar e muitas viagens para preparar”; “No mundo das Ciências nós vamos nos encontrar!” Reúnem-se nestes versos, a racionalidade de conhecimentos sobre o esqueleto, como um conjunto de ossos que habita o corpo de todos os seres humanos, aprendidos ou ensinados por meio desse modelo anatômico em aulas de ciências. O primeiro verso, em particular, apresenta uma dimensão dialética entre a totalidade e a parte; entre o universal e o particular, ao inserir o esqueleto nesta relação entre a constituição vertebral de todos os seres humanos e a de um indivíduo. Esse caráter filosófico advém de seus aportes culturais e científicos, o que nos diz da complexidade de seus pensamentos e do quanto esses conhecimentos são uma rica fonte para seus processos imaginativos e criadores. Imaginação, percepção, pensamento e formação conceitual marcham juntos e se realizam com e pela linguagem dos versos, seja escrita, falada ou gesticulada.

Embora pequeno e simples, o poema guarda certo grau de complexidade em relação à linguagem em prosa que compôs o discurso da carta. Segundo Vigotski (2016, p. 336) o discurso comum da prosa não chama a atenção para o aspecto fonético, como o faz o discurso do poema, seja pela disposição das palavras, ou pela sua decomposição em versos, com ritmo e som próprios, além de exigirem de nossa atenção “uma tensão permanente diante dos elementos que aqui se manifestam pela primeira vez e estão inteiramente fora do discurso comum”. As professoras, ao optarem pelo discurso do verso, mostraram o grau de complexidade de suas percepções, tornando ainda mais complexa a atividade criadora coletiva - produto de suas imaginações.

Por fim, o amigo secreto convida as crianças à pergunta, à conversa e relembra a sua vontade de ter um nome, uma identidade. Por meio de um pleito eleitoral, organizado pelas professoras, o amigo secreto ganha um nome: “FOX”. Apenas uma das salas escolheu um nome feminino, provavelmente, explicado pelo uso do gênero masculino em todos os artigos e pronomes que se referiam ao modelo anatômico: o amigo secreto/dele/ele etc. É sabido da predominância do uso do “masculino genérico” na língua portuguesa, definido por Mader e Moura (2015, p. 33) como “o uso do gênero gramatical masculino para denotar ambos os gêneros (homens e mulheres)”.

Paralelo às ações didáticas desenvolvidas no pátio, outras ocorreram nas salas de aula. Cada ação criada por uma professora era compartilhada com outra, cumulando uma infinidade de atos criadores com conteúdo das diferentes áreas, com destaque para ciências e artes. Ao final, o modelo anatômico do esqueleto passou a ser um amigo das crianças, a quem elas passaram a cumprimentar com abraços e tchauzinhos; passou a habitar as salas de aulas como um visitante querido e como conteúdo de jogos, pesquisas, escritas, entre outras ações de estudo.

Sobre a atividade criadora coletiva

Dada a dimensão alcançada pela atividade criadora coletiva, a considerar as condições concretas de realização da atividade docente apresentadas, cabe indagar - o que mobilizou as professoras para a criação nessa atividade? Vigotski (2009) nos diz que a criação surge quando estamos diante de uma situação nova, diante de desafios que nos impelem a criar algo novo para superá-los:

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. (...) Na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (VIGOTSKI, 2009, p. 40).

A situação criada pelo projeto de parceria com a aquisição do modelo anatômico do esqueleto e com a sugestão de realização de um grande evento para recepcioná-lo pode ser um dos elementos provocadores da imaginação coletiva. Entretanto, ainda que essa situação tenha gestado necessidades e anseios, assumidos pelas professoras como desafios a serem superados, esses desafios, por si só, não respondem por todas as provocações. A imaginação das professoras foi posta em movimento, o que nos leva a supor a existência de outros elementos que vão além dessas necessidades, os quais favoreceram o processo coletivo da criação. Somos instigadas a indagar: que significações, que sentidos se condensam no esqueleto, de maneira a colocá-lo em destaque dentre tantos outros materiais e recursos que foram disponibilizados para a realização do trabalho pedagógico na escola? Se o esqueleto tivesse sido tomado como um “mero” material didático, por exemplo, para ensinar a nomear e localizar os ossos, qual teria sido a reação das crianças? Medo? Curiosidade? Os dois juntos? Uma mistura de sentimentos? Talvez... Aqui cabe um parêntese para uma lembrança recorrente nas memórias de nossa escolaridade, a do esqueleto que ficava pendurado no armário da escola... não saía de lá... estático, sem sentido, sem função...; ou da comum inexistência do esqueleto dentre os materiais pedagógicos.

O “modelo anatômico do esqueleto”, tal como se apresenta na atividade criadora coletiva, é um artefato construído para ser “didático”, mas transcende a “instrumentalidade pedagógica” na medida em que “vira personagem”, adquire vida, torna-se o “amigo secreto”, ganha uma identidade, um nome próprio – “Fox”. Outros sentidos vão permeando e dinamizando a atividade criadora coletiva: a ficção se torna real, locus de compartilhamento do imaginário, da imaginação coletivamente vivenciada. Signos e sentidos que vão se produzindo e entretecendo artefatos e recursos técnico-semióticos: o esqueleto, o envelope, a carta, o pergaminho, o poema, os enigmas, as múltiplas formas de linguagem, vão (re)dimensionando o próprio trabalho docente que ganha novos sentidos nos gestos e na arte de ensinar.

Esse (re)dimensionamento dos gestos de ensinar, que acontece no enfrentamento das muitas adversidades face às formas de controle institucional do trabalho docente, se ancora na atividade

partilhada, nos objetivos compartilhados, os quais envolvem e orientam as ações individuais no coletivo de trabalho. A potência de agir de cada pessoa, de cada professora, (se) nutre (n)este coletivo.

A força do coletivo não apenas criou condições para provocar os processos imaginativos de cada professora, como também para a viabilização da *experiência duplicada* nas condições concretas dadas – o plano e a sua realização. Os processos imaginativos e criadores individuais não estão na aparência da totalidade do processo de criação, embora saibamos que essa dimensão do todo está na singularidade, assim como a singularidade está no todo. A gênese dos processos imaginários, por conseguinte, da criação, originou-se nos processos imaginários de cada professora, ancorados nos processos imaginários de outra professora, constituindo uma rede social de atividades imaginativas.

A atividade imaginativa, mesmo situada no plano psíquico de um indivíduo, é social, a considerar o que nos é dito por Clot (2006, p, 23) a partir de suas interpretações sobre o que é social para Vigotski: “Para ele, o social não era uma coleção de indivíduos. O social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós”. Social porque é multivocal, por reunir as tantas vozes sociais e alheias que viajam pelas experiências das professoras, pairando em suas memórias e pensamentos, a se encontrarem na atividade imaginativa e a se planarem no produto da criação.

Eis, portanto, que a gênese provocativa da atividade criadora coletiva se situa, a um só tempo, nas relações interpessoais e na singularidade social da atividade imaginativa de cada professora, impulsionada por fatores externos e internos. A atividade criadora coletiva responde pela combinação da heterogeneidade das múltiplas formas de incorporação da cultura e das múltiplas experiências, o que respalda o processo coletivo de produção de significações, inerente ao surgimento do novo. Ao materializar-se na realidade, produção e produto trazem “uma nova força, que se distingue por seu poder transformador frente à realidade da qual partiu” (ZANELLA; ROS; REIS; FRANÇA, 2003, p. 144).

O caráter impulsionador e transformador da atividade criadora coletiva se mostra na conversa realizada no dia 01/11/2021 com as professoras Ane e Irai: “Ane trabalhou mais coisas, além daquele roteiro. Outras professoras trabalharam mais coisas, além daquilo que a Tetê [coordenadora] estava encabeçando, outras ações estavam acontecendo nas salas. A gente perdeu a dimensão”.

Na continuidade dessa conversa discutimos sobre o lugar que esse movimento ocupou frente às tensões entre o mecanismo de controle sobre o trabalho docente e o libertar-se pela e para a imaginação. Para quem assistiu o desenrolar das várias ações didáticas e presenciou a dinamização das realizações, ficou a aparente impressão de que naquela semana, o material didático de uso obrigatório, havia sido deixado de lado. Contudo, não foi isso que as professoras disseram ter acontecido:

Pesquisadora - Diante das tantas pressões externas e internas, como vocês conseguiram espaço para realizar esse movimento? (...) como ficou o uso do material didático?

Ane – Foi trabalhado junto. (...) Se a gente tinha programado matemática para antes do recreio, acontecia aula normal. As ações que a gente fazia, ligadas ao esqueleto, aconteciam depois do recreio.

Irai - Então dava pra fazer o que tinha que se fazer. A parte dos materiais didáticos era feito antes do recreio.

Ane – Deu tudo certo, porque todas as professoras se engajaram.

Mais uma vez, percebe-se força do trabalho colaborativo como um convite à superação das restrições impostas pelas e nas condições concretas. Como disse Clot (2006, p. 25), o

(...) mundo social, para Vigotski, não é um mundo de restrições. É primeiramente um mundo possível de subversão de significações e de artefatos e, em segundo lugar, um mundo de conflitos inacabados, no qual podemos tomar nosso lugar. E, precisamente, porque é inacabado, podemos colocar nele algo nosso.

Interpretamos que foi isso que aconteceu. As professoras, quando se juntaram, mobilizadas por clara intencionalidade, tomaram o seu lugar e foram capazes de criar novos sentidos para o trabalho docente, realizando novas formas de ação conjuntas. Abandonaram reclamações que soavam como “lugar comum” (SMOLKA, 2006, p. 101) em suas práticas pedagógicas diárias: “não dá tempo fazer qualquer coisa diferente”; “até tal dia temos que ter feito até a página tal”. Pelo menos naquela semana, tornaram possível, senão a superação das contradições entre reproduzir/seguir o material didático e a criação, a coexistência entre as atividades de reprodução e criação. Por suposto, as atividades reprodutiva e criadora coexistem nas práticas educativas dessas professoras, ora como complementares, ora como contrárias, quando as tensões entre a autoria sobre o seu próprio trabalho e a obrigatoriedade em seguir as prescrições ocultam e até obstaculizam a atividade criadora; a atividade criadora, muitas vezes, emerge nas brechas que se abrem na atividade reprodutiva.

Não é demais reiterar que a dimensão coletiva possibilita o deslocamento dos anseios, necessidades e realizações do campo da alienação para o da resistência à alienação, porque ousar a dar asas à imaginação e à criação não é outra coisa senão um fio de esperança a entretecer as linhas do futuro – as linhas da emancipação. Afinal, o trabalho coletivo e a autoria docente sobre esse trabalho, sobretudo quando carregado de imaginação, são pilares para a construção da docência como atividade humana, como práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atividade docente das professoras, o que evidencia seus processos imaginativos e criadores? A primeira via de resposta passa pelo reconhecimento das imbricadas formas de relação que a imaginação estabelece inexoravelmente com a realidade, visualizadas na abrangência da *experiência duplicada* das professoras – planificação e a realização da atividade criadora coletiva. Em ambas, está visível a materialização da imaginação coletiva no produto da criação na e pela linguagem, pois, em ambas as esferas, a linguagem não apenas informa e comunica, mas também “(...) nomeia, identifica, designa; recorta, configura, estabelece relações” (SMOLKA, 1995, p. 19-20).

Por meio dessas diversas formas e funções da linguagem, dos artefatos historicamente produzidos, as professoras nos levam a imaginar a amplitude dos tantos signos que mediaram os seus processos imaginativos e criadores, a autoria coletiva e o quanto as professoras ousaram em buscar superar as contradições a elas impostas. Vigotski (2009, p. 117) nos diz que a liberdade é a “condição imprescindível de qualquer criação”. Ele reitera esse argumento ao afirmar que “(...) a lei básica da arte exige essa livre combinação dos elementos da realidade” (VIGOTSKI, 2016, p. 358, grifo nosso). Isso posto, reforça o que já foi dito sobre os voos livres dos pensamentos das professoras nos processos de imaginação criadora, planados em sua criação coletiva.

A criação foi marcada por uma forte intencionalidade pedagógica, composta por elementos alçados de suas experiências profissionais, por sua vez, tingidas pelas experiências alheias, enlaçadas pelas emoções. As intenções pedagógicas são mobilizadoras da criação docente, ainda que circunscritas aos objetivos de ensinar conteúdos de determinadas áreas. É digno de nota o implícito desejo de incitar a imaginação das crianças, o que nos dá ânimo para supor que nessa escola foi forjado um lugar de destaque para a imaginação em meio às tensões características das relações sociais, escolares.

Possivelmente, essa experiência se conserva na memória de cada professora e no coletivo de trabalho, como uma importante fonte para projetar o futuro, o que implica supor que o produto coletivo cumpriu a sua função de humanização – como tal, pode ter proporcionado a cada sujeito “um ultrapassamento de sua situação, um movimento de superação da sua história, uma transformação em seus sentimentos e emoções, em direção a uma postura mais emancipatória” (MAHEIRIE; SMOLKA; STRAPPAZZON; CARVALHO; MASSARO, 2015, p. 60).

Assumir esse pressuposto implica dizer que as relações interpessoais, inerentes às vivências constituídas no movimento criado para receber o esqueleto, levaram à produção de significações constituidoras das funções psíquicas nos planos pessoal e social. Considerar a atividade criadora coletiva como um processo de significações remete ao que foi dito por Vigotski (2021) sobre a propriedade de reversibilidade do signo. Isso nos leva a sugerir que as professoras, ao criarem um movimento de criação para potencializar a imaginação das crianças, potencializava seus próprios processos imaginativos e criadores. É essa propriedade de reversibilidade do signo que explica por que “a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a utiliza” (PINO, 2000, p. 59). Eis o caráter transformador e autotransformador do trabalho humano, veementemente reiterado por Marx (1985).

Por fim, estabelecemos relações entre a imaginação das professoras, como expressão do domínio sobre seu próprio trabalho, e a arena de tensões e contradições inerentes às condições concretas de realização de suas práticas pedagógicas. O produto de sua criação, nos diz que há um caminho de resistência à alienação sendo trilhado, o qual emerge da própria condição de alienação lhes imposta, pois, como disse Pino (2006), a condição de alienação não é inata e sim criada historicamente, como tal, tem em si engendrado os caminhos de sua superação. Esse caminho de superação torna-se o caminho da emancipação, sem o qual não será possível quebrar as amarras que obstaculizam o curso de seus próprios desenvolvimentos.

Contudo, sabemos que este não é um problema apenas das professoras de uma determinada escola - tem o seu lugar na amplitude política dos problemas da educação no Brasil e no mundo, cuja solução não está nas mãos de um grupo isolado de docentes e pesquisadores. Como afirma Vigotski (2016, p. 462):

Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida. Dessa forma, a vida do homem se tornará uma criação constante, em um ritual estético quando surgir não da tendência para a satisfação de algumas necessidades pequenas, mas de um arroubo criador, luminoso e consciente. O ato de alimentar-se e o sono, o amor e a brincadeira, o trabalho e a política, cada sentimento e cada pensamento se tornarão objeto de criação. O que agora se realiza nos campos estreitos da arte, mais tarde penetrará toda a vida e esta [a vida] se tornará um trabalho criador (VIGOTSKI, 2016, p. 462).

Vigotski falava de um lugar, de um processo revolucionário que impunha a bandeira da esperança de construção de um mundo igual, com possibilidades iguais de vida e de criação para todos.

Ainda que estejamos em um lugar, em um tempo de agruras e de incitação a desesperanças, suas palavras nos inspiram a enxergar nos movimentos coletivos e colaborativos instaurados pelas professoras, interlocutoras desta pesquisa, e por tantas outras professoras e outros professores em outras escolas, a força da esperança e da resistência. Criar é resistir!!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Roberto G; BATISTA, Irinea L. Vygotsky: um referencial para analisar a aprendizagem e a criatividade no ensino de física. *Revista Brasileira de Pesquisas em Educação em Ciências*. 18 (1), 49-67, abril, 2018. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec201818149>.

CLOT, Yves. Vygotski para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643626/11145>. Acesso em: 10/11/2021.

CRUZ, Maria N. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: SMOLKA.; NOGUEIRA, A. L. (Org.) *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011. p. 85-103.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GONÇALVES, Augusto C. A. B. Imaginação e criação artística enquanto necessidade e essência humana à luz da Teoria Histórico-Cultural. *Revista Eixo*, Brasília-DF, v. 8, n. 2, junho-dezembro de 2019. <https://doi.org/10.19123/eixo.v8i2>.

MADER, Guilherme R.C.; MOURA, Heronides M. M. O masculino genérico sob uma perspectiva cognitivo-funcionalista. *Revista do GELNE*, Natal/RN, Vol. 17 Número 1/2: 33-54. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/10173/7179>. Acesso em: 10/06/22.

MAHEIRIE, Kátia.; SMOLKA, STRAPPAZZON, André L. CARVALHO, Carolina. S.; MASSARO, Felipe. K. Referência retirada para não comprometer o anonimato na avaliação. 2015.

MARTINS, Lígia. M.; LAVOURA, Tiago N. Materialismo histórico e dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, 223-239, set./out. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>.

MARX, Karl. *O Capital, Volume I*. São Paulo: Mova Cultural, 1985.

MENDONÇA, Fabiana. L. R. *Atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente*. Tese (Doutorado em Educação). Brasília-DF: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_38b8f696b908ad0cc64f530df8db2df1. Acesso em: 12/03/22.

PEQUENO, Saulo.; BARROS, Daniela; PEDERIVA, Patrícia. L. M. Criação e autoria nas culturas tradicionais desde a Teoria Histórico-Cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. esp., p. 208-213, set. 2019. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29002.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, julho, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>. Acesso em: 10/01/22

SMOLKA, Ana. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, v. 3, nº 2, Ribeirão Preto, agosto/1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003. Acesso em: 20/02/22.

SMOLKA, Ana. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630/11149>. Acesso em: 21/08/21.

SMOLKA, Ana. L. B. A atividade criadora do homem: a trama e o drama (apresentação). In: VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, Ana. L. B. A perspectiva histórico-cultural como orientação para a análise do trabalho – desafios do trabalho pedagógico na contemporaneidade. *Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil – e021028*, p.1-16, 2021. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1202>.

VIGOTSKI, Lev. S. *Desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOSTKY, Lev S. *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid-Espanha: Ediciones Akal, 2004a.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo, Artmed, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro, E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. Textos de Psicologia. Tradução Solange C. Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

ZANELLA, Andrea. V.; ROS, Sílvia V.; REIS, Alice C.; FRANÇA, Kelly. B. Concepções de criatividade: movimentos em um contexto escolarização formal. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 143-150, jan./jun. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000100017>

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS:

Ambas as autoras contribuíram, equitativamente, com a concepção, escrita e revisão do manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - HOSPITAL SÃO PAULO - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - HSP/UNIFESP**

A pesquisa base deste artigo está vinculado ao Projeto de Parceria Colaborativa Universidade e Escola intitulado: Formação Profissional de Professores e Gestão Democrática: uma parceria universidade-escola para a melhoria do ensino público”, inscrito no Programa de Melhoria do Ensino Pública da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Título da pesquisa: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: uma

parceria universidade-escola para a melhoria do ensino público.

Pesquisador Proponente: Sergio Stoco

Departamento de Ciências Exatas e da Terra

CAAE: 27414619.7.0000.5505

Área Temática:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer: 3.977.680

DADOS DO PARECER

-Projeto CEP/UNIFESP n:1382/2019 (parecer final)

-Trata-se de Projeto em nome de Prof. Dr. Sergio Stoco (não envolve a obtenção de titulação acadêmica);

Projeto vinculado ao Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Campus Diadema, UNIFESP.

Centro Coparticipante: Universidade São Paulo; pesquisadora responsável: Profa. Dra. Maria Lucia Vital dos Santos Abib.

O presente projeto situa-se no campo da pesquisa sobre formação inicial e continuada de professores. Seus propósitos estão circunscritos à busca de compreensões sobre as possibilidades de contribuição para a melhoria do ensino público, a partir do estabelecimento de parceria universidade – escola e da construção, junto com a equipe escolar, de ações organizadas por uma pesquisa-ação crítica e colaborativa. A configuração desse processo de pesquisa-ação é assumida como problema da investigação que orienta o projeto, com o olhar atento ao desenvolvimento das ações e às relações destas com o desenvolvimento profissional e com a formação de futuros professores. As instituições envolvidas são a Escola Estadual Raul Saddi, a Universidade Federal de São Paulo, ambas sediadas no município de Diadema – SP e a Universidade de São Paulo, sediada em São Paulo.

“Projeto CEP/UNIFESP n:1382/2019 (parecer final) - Número do Parecer: 3.977.680.

Respostas ao parecer nº 3828100 de 08 de fevereiro de 2020. PROJETO APROVADO.

Após análise da carta resposta e da documentação enviada, o CEP considera que as pendências foram devidamente atendidas e aprova o projeto”.

O referido parecer foi elaborado com base na apresentação dos seguintes documentos:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1450873.pdf;

MANIFESTACAO_DIRIGENTE_ESCOLA.pdf;

DECLARAÇÃO_PESQUISADORES;

PROJETO_BROCHURA_DETALHADO;

TCLE / Termos de Assentimento: e outros documentos.

Em 17 de abril de 2020, o parecer foi assinado pelo coordenador do CEP, o Sr: Miguel Roberto Jorge

Maiores informações: E-mail: cep@unifesp.br

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.